



## L'enseignement : Un paysage qui change

Ce chapitre décrit les profils d'âge, d'expérience et de répartition par sexe des enseignants du premier cycle du secondaire et des chefs d'établissement dans les pays et économies participant à TALIS et il examine l'évolution de leurs caractéristiques démographiques et de leur expérience depuis 2008. Il explore la manière dont les enseignants gèrent les changements sociétaux qui ont créé de nouveaux contextes d'enseignement, avec des classes et des établissements de plus en plus divers. Il explore également les pratiques mises en œuvre dans les établissements pour faire face à la diversité des élèves, ainsi que la préparation et la confiance des enseignants amenés à enseigner dans ces environnements plus divers. Le chapitre aborde ensuite le climat dans l'établissement et en classe comme un levier important au sein de l'établissement pour l'apprentissage et le bien-être des élèves, ainsi que pour la confiance des enseignants et leur engagement à l'égard de l'enseignement. Enfin, il plante le décor du reste du rapport en identifiant les problèmes de ressources scolaires qui, selon les enseignants et les chefs d'établissement, nécessitent une action particulière

---

### Note concernant Israël

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

### Faits marquants

- Dans les pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), les chefs d'établissement sont généralement plus âgés que les enseignants, l'âge moyen étant de 52 ans pour les chefs d'établissement, contre 44 ans pour les enseignants. Cependant, le corps enseignant a également vieilli dans un certain nombre de pays au cours des cinq à dix dernières années.
- En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, les femmes représentent 68 % du corps enseignant, tandis que seulement 47 % des chefs d'établissement sont des femmes.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, 17 % à 31 % des enseignants travaillent dans des établissements dont la composition varie en fonction des origines socio-économiques, culturelles, linguistiques des élèves ou de leurs besoins éducatifs, selon les déclarations des chefs d'établissement. Comme il est peu probable que les mêmes établissements concentrent toutes les formes de diversité en même temps, la proportion d'enseignants travaillant effectivement avec des élèves d'origines diverses est probablement beaucoup plus élevée. Ces moyennes masquent toutefois des variations significatives d'un pays à l'autre.
- Selon les chefs d'établissement, en moyenne dans les pays et économies participant à TALIS, plus de 75 % des établissements appliquent des politiques liées à l'équité afin de lutter contre la discrimination sexospécifique et socio-économique.
- Selon les chefs d'établissement, les politiques et les pratiques les plus courantes en matière de diversité sont celles qui sont intégrées au processus d'enseignement : 80 % des enseignants employés dans des établissements multiculturels travaillent dans un établissement qui intègre les questions mondiales dans l'ensemble du programme scolaire et enseigne aux élèves comment faire face à la discrimination ethnique et culturelle. Les politiques et pratiques favorisant la diversité des cultures sont moins courantes : seulement 61 % des enseignants employés dans des établissements multiculturels travaillent dans un établissement qui soutient des activités ou des organisations encourageant les élèves à exprimer leurs différentes identités ethniques et culturelles.
- Selon les chefs d'établissement, les établissements dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS restent en grande partie à l'abri d'incidents quotidiens et hebdomadaires liés à la sécurité. Mais 14 % des chefs d'établissement signalent toujours des actes d'intimidation ou de brimade réguliers parmi leurs élèves. L'évolution dans le temps suggère que la fréquence des incidents liés à l'intimidation a diminué dans huit pays et économies participants depuis 2013, selon les déclarations des chefs d'établissement. Mais dans quelques systèmes, d'après les chefs d'établissement, leur fréquence a augmenté, ce qui requiert une étroite surveillance et une action spécifique.
- Les relations entre les enseignants et leurs élèves sont extrêmement positives. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, 96 % des enseignants s'accordent à dire que les enseignants et les élèves s'entendent généralement bien entre eux – une augmentation par rapport à 2008 pour la plupart des pays dont les données sont disponibles. L'évolution des relations entre élèves et enseignants au fil du temps révèle également que la conviction des enseignants quant à l'importance du bien-être des élèves a progressé dans la grande majorité des pays depuis 2008.
- Les problèmes de ressources les plus courants signalés par les chefs d'établissement dans les pays et économies participants sont les suivants : 1) le manque de personnel non enseignant ; 2) la pénurie d'enseignants compétents pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; 3) le manque de temps à consacrer à l'encadrement pédagogique (selon les déclarations d'un tiers des chefs d'établissement pour chacun de ces éléments).
- Parmi les priorités que les enseignants des pays et économies participants mentionnent le plus souvent comme nécessitant une intervention politique, il y a : 1) la réduction de la taille des classes (rapporté par 65 % des enseignants) ; 2) l'augmentation du salaire des enseignants (64 %) ; 3) l'offre d'une formation continue de qualité aux enseignants (55 %) ; 4) la réduction de la charge administrative des enseignants (55 %).

### INTRODUCTION

Depuis la première enquête TALIS en 2008, le monde a connu des changements majeurs : l'émergence d'une classe moyenne mondiale, une numérisation accrue, la diffusion rapide de l'innovation, la crise financière de 2008 et ses effets persistants, les pressions croissantes sur les budgets publics, les obstacles à la cohésion sociale et aux valeurs démocratiques et un afflux énorme de réfugiés ces dernières années. Toutes ces tendances ont un impact sur les pays et les sociétés, ainsi que sur les élèves, les enseignants et les chefs d'établissement au sein de leurs systèmes éducatifs (OCDE, 2016<sup>[1]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).



Outre leur impact sur les caractéristiques et les profils des apprenants ainsi que sur les environnements et le climat d'apprentissage dans les établissements et les salles de classe, ces enjeux remettent en question la conception de l'éducation et la nature de l'enseignement au XXI<sup>e</sup> siècle, suscitant le sentiment qu'il est urgent de s'adapter aux nouvelles réalités à mesure que le rythme du changement s'accélère.

Il est maintenant largement admis que les élèves doivent aujourd'hui acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes plus larges que les générations précédentes pour réussir dans leur carrière et leur vie personnelle (Kuhn et Weinberger, 2005<sup>[3]</sup> ; OCDE, 2018<sup>[4]</sup> ; UNESCO, 2016<sup>[5]</sup>). Cela incite de nombreux systèmes éducatifs à revoir leur programme scolaire et la façon de le dispenser afin de préparer les élèves à affronter l'avenir avec confiance en tant que citoyens responsables (Barber et Mourshed, 2009<sup>[6]</sup> ; Reimers et Chung, 2016<sup>[7]</sup> ; UNESCO, 2016<sup>[8]</sup>). Ainsi, le travail des enseignants est plus complexe que jamais, ce qui pose la question de savoir dans quelle mesure les enseignants sont préparés à ces nouveaux contextes et exigences. Ce chapitre décrit le paysage actuel de l'enseignement, ainsi que l'ampleur et la complexité des changements survenus depuis les deux précédentes enquêtes TALIS de 2008 et 2013.

La forte influence des enseignants sur la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves est largement acceptée (Hattie, 2009<sup>[9]</sup> ; Kyriakides, Christoforou et Charalambous, 2013<sup>[10]</sup>), de même que la reconnaissance de la direction de l'établissement en tant que levier d'amélioration au niveau de l'établissement (Hallinger et Heck, 2010<sup>[11]</sup> ; Horng et Loeb, 2010<sup>[12]</sup> ; Scheerens et Bosker, 1997<sup>[13]</sup>).

Reconnaissant la place centrale que les enseignants occupent dans le processus pédagogique et le rôle essentiel que la direction des établissements joue dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, ce chapitre débute par une description des profils des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire dans les pays et économies participant à TALIS, en termes de répartition en fonction de l'âge, de l'expérience et du sexe, et selon l'évolution de leurs caractéristiques démographiques et de leur expérience depuis 2008. Il explore ensuite la manière dont les enseignants gèrent les changements sociétaux à l'origine de nouveaux contextes d'enseignement, avec des salles de classe et des établissements de plus en plus diversifiés en termes de milieux dont sont issus les élèves et de leur niveau d'aptitude. Il examine également les pratiques mises en œuvre dans les établissements pour répondre à la diversité des élèves, ainsi que la préparation et la confiance des enseignants amenés à enseigner dans ces environnements plus divers. Il s'attarde ensuite sur le climat dans l'établissement et en classe, qui constitue un contexte important et un levier au niveau de l'établissement pour l'apprentissage et le bien-être social des élèves, ainsi que la confiance des enseignants et leur engagement à l'égard de l'enseignement. Le chapitre se termine en identifiant les problèmes de ressources scolaires et les domaines qui nécessitent des mesures et des améliorations, selon les enseignants et les chefs d'établissement. Cela plante le décor pour le reste de ce volume et pour le volume II, *Teachers and School Leaders : Valued Professionals* (à paraître en 2020).

## DÉMOGRAPHIE CHANGEANTE DE LA PROFESSION

Seuls certains systèmes éducatifs disposent d'enquêtes sur la dotation en personnel ou de données de recensement fournissant un profil détaillé de leurs enseignants et de leurs chefs d'établissement. Lorsque ce n'est pas le cas, l'Enquête TALIS offre une alternative utile, ainsi qu'une perspective comparative internationale sur les caractéristiques des enseignants et des chefs d'établissement dans les pays et économies participants. Cela permet de saisir leurs profils démographiques en termes d'âge et de sexe et, également, en analysant leur expérience de travail (globale et au sein de l'établissement actuel), de fournir des indications sur les cheminements de carrière des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que sur le degré de stabilité et de mobilité du personnel dans le système. Les modèles d'expérience ont également des implications pour les décideurs politiques en ce qui concerne la nature de la formation et les mécanismes de soutien nécessaires à la profession, par le biais de programmes d'initiation et de tutorat à l'intention des enseignants et chefs d'établissement inexpérimentés (voir le chapitre 4) et de formation continue pour les enseignants et les chefs d'établissement plus expérimentés (voir le chapitre 5). L'évolution dans le temps de ces indicateurs fournit également des informations précieuses sur la dynamique des ressources humaines dans l'éducation scolaire.

### Profil d'âge et d'expérience des enseignants et des chefs d'établissement

Les informations fournies par TALIS sur la répartition selon l'âge et l'expérience du corps enseignant sont précieuses pour les décideurs politiques car, associées aux projections relatives au nombre d'élèves, elles les aident à évaluer le renouvellement de la profession nécessaire pour compenser les départs à la retraite dans les systèmes éducatifs au personnel vieillissant (OCDE, 2009<sup>[14]</sup> ; OCDE, 2018<sup>[15]</sup>). Les informations sur la répartition par âge et par expérience des enseignants aident également les décideurs politiques à évaluer les besoins en formation et les mécanismes de soutien permettant de mieux épauler la profession. Une répartition diversifiée des groupes d'âges parmi le personnel enseignant peut également exposer les élèves à différents modèles à différents stades de la vie.

De même, les profils démographiques et d'expérience des chefs d'établissement aident les décideurs à prévoir et à gérer les ressources humaines des chefs d'établissement du système et à les soutenir au sein des établissements. En effet, les chefs d'établissement sont de plus en plus considérés comme essentiels pour la promotion d'un enseignement de qualité, du fait de leur influence – directe

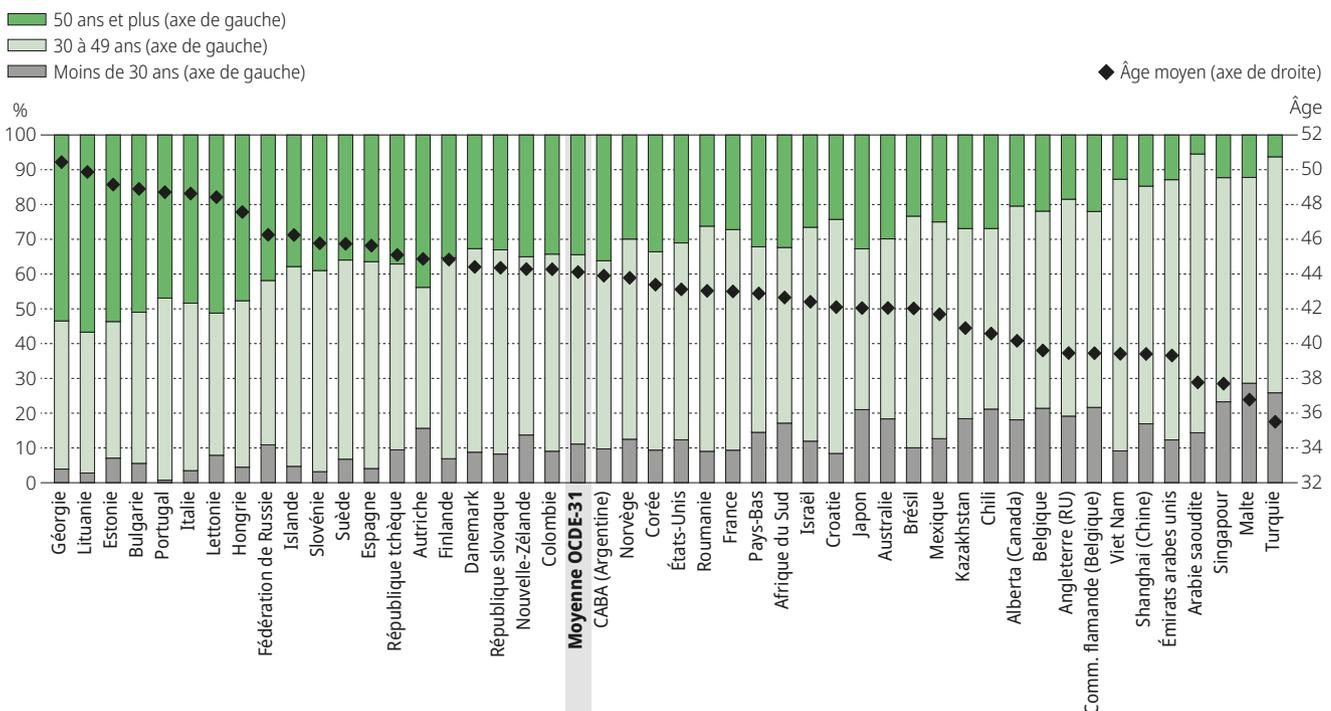
ou indirecte – sur l'organisation et de l'établissement et le climat qui y prévaut, ainsi que sur les enseignants et l'enseignement (OCDE, 2016<sub>[16]</sub> ; Orphanos et Orr, 2014<sub>[17]</sub>). La direction des établissements est devenue une priorité pour de nombreux pays soucieux d'améliorer les résultats (Pont, Nusche et Moorman, 2009<sub>[18]</sub>) des élèves et des établissements peu performants ou au rendement insuffisant (Branch, Hanuschek et Rivkin, 2013<sub>[19]</sub>). Les chefs d'établissement se situent à l'intersection des enseignants, des élèves, des parents ou tuteurs, du système éducatif et de l'ensemble de la communauté dans laquelle l'établissement existe. Il est de plus en plus évident que le rôle des chefs d'établissement est devenu beaucoup plus difficile, leur charge de travail et leurs responsabilités se sont accrues (OCDE, 2014<sub>[20]</sub> ; OCDE, 2016<sub>[16]</sub>). C'est encore plus vrai pour les nouveaux chefs d'établissement, qui trouvent particulièrement difficile de collaborer avec différents intervenants et de gagner en crédibilité (Beam, Claxton et Smith, 2016<sub>[21]</sub>). Les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement dépendent également du contexte social, économique et physique des établissements qu'ils dirigent (Pont, Nusche et Moorman, 2009<sub>[18]</sub>). Des données antérieures de TALIS montrent que les actions des chefs d'établissement à titre de responsables pédagogiques sont limitées mais positivement associées à la formation reçue en encadrement pédagogique (OCDE, 2014<sub>[20]</sub>). Cela soulève la question de savoir quelle expérience ils apportent à la fonction et comment la soutenir au mieux pour répondre aux nombreuses demandes auxquelles ils sont confrontés.

En 2018, l'âge moyen des enseignants dans les pays de l'OCDE<sup>1</sup> était d'environ 44 ans, avec des variations considérables d'un pays à l'autre (graphique I.3.1, tableau I.3.1). Ces différences se reflètent dans les proportions variées d'enseignants plus jeunes (moins de 30 ans) et d'enseignants plus âgés (50 ans ou plus). À une extrémité du spectre, l'enseignant moyen a au moins 40 ans en Belgique (et dans la Communauté flamande), en Angleterre (Royaume-Uni), à Malte, en Arabie saoudite, à Shanghai (Chine), à Singapour, en Turquie, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam. À l'opposé, l'enseignant moyen a plus de 48 ans en Bulgarie, en Estonie, en Géorgie, en Italie, en Lettonie, en Lituanie et au Portugal.

Plus de la moitié des enseignants ont 50 ans ou plus en Bulgarie, en Estonie, en Géorgie, en Lettonie et en Lituanie, ce qui est également le cas de plus de 45 % des enseignants en Hongrie, en Italie et au Portugal. Ces données montrent un corps enseignant vieillissant. Ces systèmes éducatifs pourraient être confrontés au défi de devoir remplacer en grand nombre les enseignants au cours des 15 prochaines années (ou même plus tôt), l'âge moyen de la retraite dans les pays de l'OCDE en 2016 étant de 64.3 ans pour les hommes et de 63.7 ans pour les femmes (OCDE, 2018, pp. 93, Table 3.7<sub>[22]</sub>). De tels défis se présenteront inévitablement si le recrutement de nouveaux enseignants ne suit pas le rythme de l'attrition provoquée par la retraite, compte tenu des changements prévus dans les effectifs d'élèves (graphique I.3.1, tableau I.3.1).

### Graphique I.3.1 Âge des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire, selon le groupe d'âge et l'âge moyen des enseignants



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des enseignants.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933943894>



Tandis que les données démographiques de TALIS 2018 donnent un aperçu du profil du corps enseignant dans les pays et économies participants, les changements survenus au fil du temps ont apporté de nouveaux éclaircissements sur sa dynamique. En effet, les défis auxquels les décideurs sont confrontés aujourd'hui (ou ceux attendus dans les années à venir) dépendent des trajectoires historiques des pays en matière d'éducation. Par exemple, dans de nombreux pays, l'entrée de la génération du baby-boom dans le système éducatif dans les années 1950 et 1960, associée à un plus large accès à l'enseignement secondaire, s'est traduite par un recrutement massif d'enseignants dans les années 1960 et 1970 et, par conséquent, par des retraites massives une génération plus tard (Lim, 2013<sup>[23]</sup>).

Depuis les cycles précédents de TALIS en 2008 et 2013, certains systèmes éducatifs ont été confrontés au vieillissement du corps enseignant. La part des enseignants âgés de 50 ans ou plus a augmenté de plus de 5 points de pourcentage ou plus au Brésil, en Estonie, en Géorgie, en Corée, en Lettonie, au Portugal et à Shanghai (Chine) depuis 2013 (graphique I.3.3), et en Bulgarie, en Hongrie, en Lituanie, en Slovaquie et en Espagne depuis 2008. Le changement le plus spectaculaire a eu lieu au Portugal, avec une augmentation de la part des enseignants âgés de 50 ans ou plus, passée de 28 % en 2013 à 47 % en 2018. En revanche, en Australie et en Croatie, la part de leurs enseignants âgés de plus de 50 ans a diminué de plus de 5 points de pourcentage depuis 2013, tout comme le Danemark, Malte et la Norvège depuis 2008 (tableau I.3.4 et encadré I.3.1).

### Encadré I.3.1 **Équilibrer la répartition selon l'âge du corps enseignant au Danemark en améliorant les taux d'obtention de diplômes dans la formation initiale des enseignants**

Le taux d'abandon élevé des étudiants dans les établissements de formation des enseignants a été un problème majeur auquel le corps enseignant au Danemark a été confronté. Afin de résoudre ce problème, les réformes dans la formation initiale des enseignants mises en place en 2013 ont modifié l'orientation des institutions afin qu'elles privilégient la qualité des enseignants diplômés plutôt que la quantité de candidats au métier d'enseignant. Les conditions d'admission aux instituts de formation des enseignants, initialement limitées aux notes obtenues dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ont été révisées selon un processus à deux niveaux. Depuis ces réformes, les candidats peuvent être admis dans des collèges universitaires qui proposent des programmes de formation d'enseignants en satisfaisant à des exigences spécifiques en matière de performances dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ou en passant un examen d'entrée et un entretien. Outre ces changements dans les processus de sélection, le programme des établissements de formation initiale des enseignants a subi une déréglementation substantielle. Les programmes de formation des enseignants se sont recentrés sur le contenu pédagogique plutôt que sur des connaissances spécifiques dans la matière. Les candidats à l'enseignement passent également des examens axés sur les compétences et sont censés obtenir un diplôme d'enseignement avec des compétences dans deux matières principales. Au cours des cinq dernières années, les taux d'abandon dans la formation des enseignants ont considérablement diminué et un nombre croissant de jeunes diplômés de grande qualité font désormais partie du corps enseignant danois.

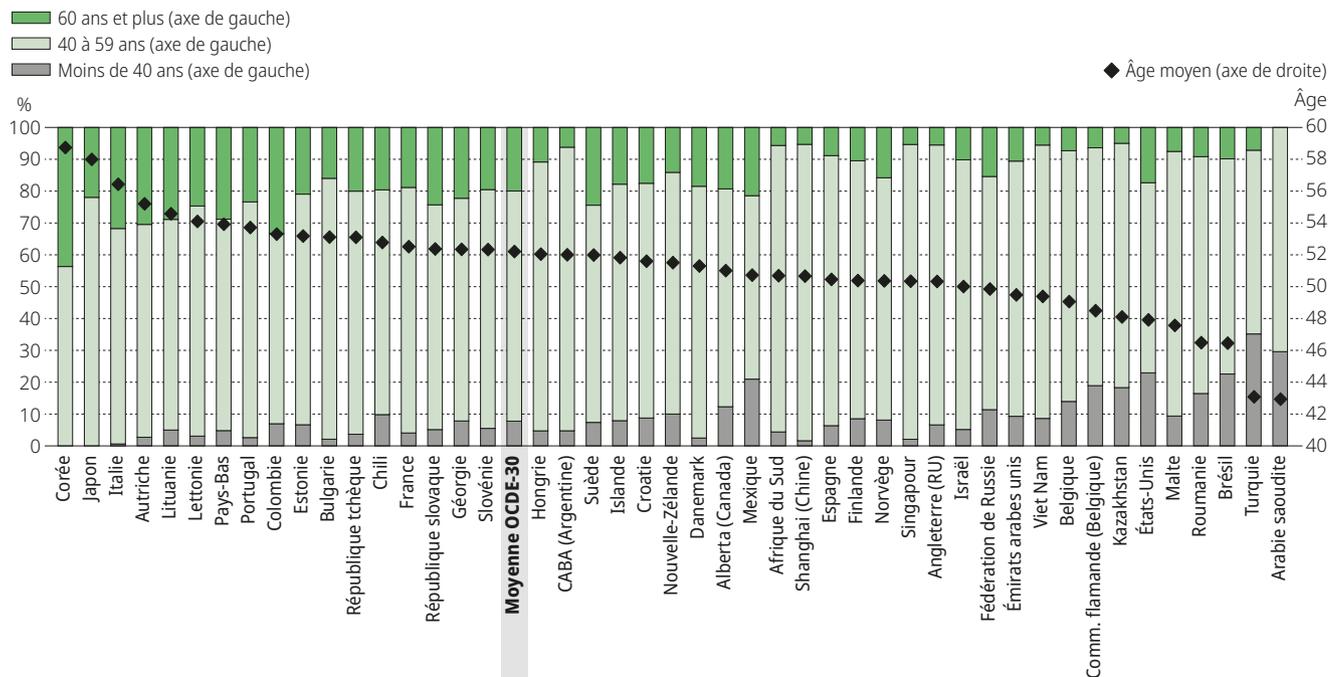
**Source :** Nusche, D., et al. (2016<sup>[24]</sup>), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, <https://doi.org/10.1787/9789264262430-en>.

En ce qui concerne les chefs d'établissement, dans l'ensemble des pays de l'OCDE en 2018, leur âge moyen est de 52 ans, soit 8 ans de plus que l'enseignant moyen. Rien de surprenant à cela, car les chefs d'établissement sont généralement recrutés parmi les enseignants et leurs postes exigent souvent des diplômes de niveau supérieur et plus d'années d'expérience. Le Brésil, Malte, la Roumanie, l'Arabie saoudite, les États-Unis et la Turquie ont les chefs d'établissement les plus jeunes (moins de 48 ans en moyenne), tandis que le chef d'établissement moyen est âgé de 56 ans ou plus en Italie, au Japon et en Corée. Les plus grandes proportions de chefs d'établissement âgés de moins de 40 ans se trouvent au Brésil, au Mexique, en Arabie saoudite, en Turquie et aux États-Unis, avec plus de 20 % des chefs d'établissement de ce groupe d'âge. L'Autriche, la Colombie, la Corée, la Lituanie et la Lituanie sont les cinq pays où la proportion de chefs d'établissement proches de la retraite (60 ans et plus) est la plus importante (graphique I.3.2, tableau I.3.5).

L'évolution de la proportion des chefs d'établissement proches de la retraite montre que certains systèmes éducatifs ont vu vieillir leur population de chefs d'établissement, avec des augmentations supérieures à 5 points de pourcentage pour les chefs d'établissement âgés de 60 ans ou plus. C'est le cas pour la République tchèque, la France, les Pays-Bas et le Portugal depuis 2013 (graphique I.3.3), et pour l'Autriche, le Brésil, la Bulgarie, l'Estonie, la Lituanie, le Mexique, la République slovaque, la Slovaquie et la Turquie depuis 2008. Pour faire face à l'attrition des chefs d'établissement à venir après des départs à la retraite, ces systèmes devront préparer et promouvoir dans un proche avenir une nouvelle génération de chefs d'établissement ou trouver d'autres façons de réorganiser leurs réseaux d'établissements et leurs responsabilités en matière de gestion de l'établissement (tableau I.3.8).

### Graphique I.3.2 Âge des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire, selon le groupe d'âge et l'âge moyen des chefs d'établissement



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des chefs d'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933943913>

Les modèles démographiques du corps enseignants et des chefs d'établissement se traduisent inévitablement par des modèles variés d'expériences chez les enseignants et les chefs d'établissement dans les pays. En 2018, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants ont, au total, environ 17 ans d'expérience dans l'enseignement, dont environ 10 ans dans leur établissement actuel (tableau I.3.9). De même, le chef d'établissement moyen dans l'ensemble des pays de l'OCDE cumule au total 10 ans d'expérience dans cette fonction en 2018, dont 7 ans dans l'établissement actuel (tableau I.3.13).

Les changements dans les proportions d'enseignants et de chefs d'établissement ayant différents niveaux d'expérience confirment certaines tendances de changement identifiées en relation avec le vieillissement de la profession. Le Brésil, le Portugal, Singapour et Shanghai (Chine) ont connu une augmentation du niveau d'expérience de leurs enseignants (« séniorisation ») depuis 2013, avec une augmentation de la proportion des enseignants les plus expérimentés (plus de 20 ans d'expérience) ou une diminution de la proportion des nouveaux enseignants (inférieure ou égale à 5 ans) d'au moins 5 points de pourcentage (tableau I.3.12). En ce qui concerne les chefs d'établissement, on constate une relative séniorisation des chefs d'établissement en France depuis 2013, ainsi qu'en Bulgarie, en Estonie et en Lituanie depuis 2008. Ces systèmes ont l'avantage de disposer d'enseignants et de chefs d'établissement plus expérimentés, mais ils devront planifier leur remplacement dans les années à venir, lorsqu'une grande partie du personnel aura plus de 60 ans. (tableau I.3.16).

Les modèles d'expérience des enseignants varient en fonction de leur degré d'activité (passée ou actuelle) dans des rôles autres qu'éducatifs, en plus de leur profession d'enseignant, ce qui peut indiquer soit une entrée tardive dans la profession (en tant que deuxième carrière) soit qu'ils occupent deux emplois. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants ont occupé pendant 3.5 ans des fonctions non liées à l'éducation. L'expérience professionnelle en dehors de l'enseignement est courante en Alberta (Canada), au Brésil, à Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée CABA, Argentine), en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Suède et aux États-Unis, où les enseignants ont occupé pendant au moins 5 ans en moyenne des fonctions non liées à l'éducation. Mais c'est rarement le cas au Japon, en Corée, en Arabie saoudite, à Shanghai (Chine), en Slovaquie, en Turquie et au Viet Nam (tableau I.3.9).

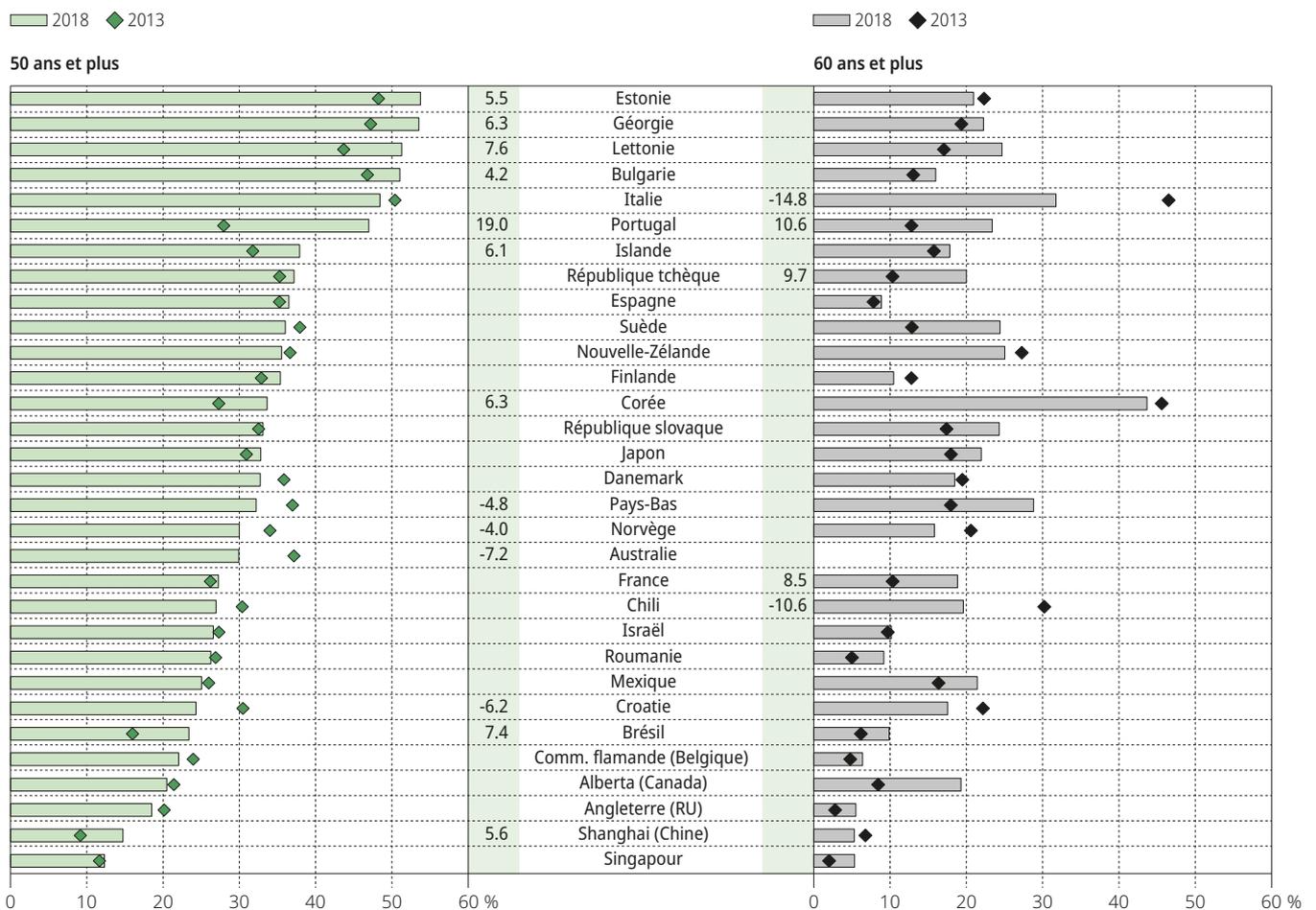
Les chefs d'établissement apportent également une variété d'expériences dans leur fonction. Les carrières dans le domaine de la direction d'établissement s'appuient généralement sur une expérience dans l'enseignement. En outre, le chef d'établissement moyen dans les pays de l'OCDE a près de 20 ans d'expérience en tant qu'enseignant et 5 ans dans des rôles de gestion



d'établissement autres que ceux de chef d'établissement. Cependant, les voies d'accès aux postes de direction d'établissement varient d'un système éducatif à l'autre. Les chefs d'établissement en Autriche, à CABA (Argentine), au Japon, en Corée et en Lettonie ont la plus longue expérience en enseignement, plus de 25 ans en moyenne. Les postes intermédiaires de gestion d'établissement (autres que ceux de chefs d'établissement) sont les plus courants en Angleterre (Royaume-Uni) et à Shanghai (Chine), où les chefs d'établissement ont plus de 10 ans d'expérience dans ces postes. On trouve les chefs d'établissement ayant le plus d'expérience dans des emplois autres que ceux d'enseignant, comme chef d'établissement ou en gestion d'établissement (5 ans ou plus) à CABA (Argentine), en Colombie, en Estonie, en Géorgie, en Nouvelle-Zélande, en Suède et aux États-Unis. Il est possible qu'ils aient entamé une deuxième carrière dans le secteur de l'éducation ou qu'ils aient eu deux emplois en même temps (tableau I.3.13).

### Graphique I.3.3 **Changement dans la proportion de seniors parmi les enseignants et les chefs d'établissement de 2013 à 2018**

Pourcentage d'enseignants et de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire selon le groupe d'âge



**Notes :** seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire âgés de 50 ans et plus en 2018.

**Source :** OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.4 et I.3.8.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933943932>

L'expérience des enseignants et des chefs d'établissement dans leur établissement actuel met en lumière le degré de mobilité du personnel au sein du système. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants travaillent dans leur établissement actuel depuis 10.2 ans, ce qui laisse supposer des niveaux de mobilité du personnel relativement faibles dans les différents établissements du système éducatif. Les raisons en sont multiples : la géographie (établissements dispersés sur un vaste territoire

et peu d'autres établissements à proximité) ; la législation (par exemple, la mobilité obligatoire du personnel au Japon et en Corée, (OCDE, 2006<sup>[25]</sup>) ; le degré d'autonomie de l'établissement (selon que l'employeur est l'État ou l'établissement et la facilité de mutation dans un autre établissement) ; âge et installation dans une zone résidentielle ; et degré de satisfaction dans l'établissement actuel. La mobilité entre les établissements scolaires est la plus faible en Géorgie, en Lettonie, en Lituanie, dans la Fédération de Russie et en Slovénie, où les enseignants travaillent dans le même établissement depuis plus de 15 ans en moyenne, et la plus élevée au Japon, en Corée et en Turquie, où l'expérience moyenne dans le même établissement est de 5 ans ou moins (tableau I.3.9).

Les chefs d'établissement en Colombie, en France, aux Pays-Bas, à Singapour, en Suède et au Viet Nam affichent les niveaux d'expérience les plus bas dans leur établissement actuel par rapport à leur expérience totale en tant que chefs d'établissement – indiquant une mobilité entre les établissements. En revanche, il y a peu de mobilité (différence non significative entre le nombre total d'années d'expérience en tant que chef d'établissement et le temps passé en tant que chef d'établissement dans l'établissement actuel) dans 20 pays et économies participant à TALIS (tableau I.3.13).

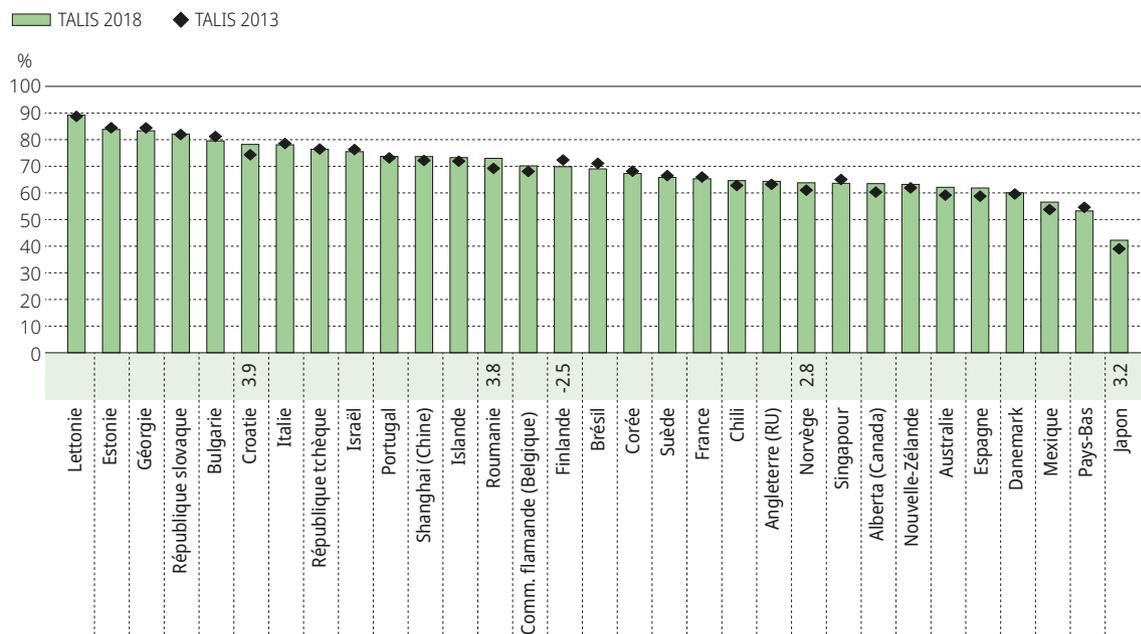
### Sexe des enseignants et des chefs d'établissement

Les informations sur la répartition selon le sexe des enseignants et des chefs d'établissement permettent d'évaluer le degré de déséquilibre entre les sexes dans la profession enseignante. Il s'agit d'un phénomène bien documenté, les enseignantes occupant une place prépondérante dans la profession, principalement dans l'enseignement préprimaire et primaire, bien que les différences persistent encore dans l'enseignement secondaire dans de nombreux pays (OCDE, 2014<sup>[20]</sup> ; OCDE, 2018<sup>[15]</sup> ; UNESCO Institute for Statistics, 2006<sup>[26]</sup> ; UNESCO Institute for Statistics, 2009<sup>[27]</sup>). Il est également prouvé que les déséquilibres entre les sexes varient selon les disciplines (American Academy of Arts & Sciences, 2017<sup>[28]</sup>)<sup>2</sup>, les niveaux d'éducation (OCDE, 2018<sup>[15]</sup>), et entre les professions d'enseignant et de chef d'établissement.

Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante sont une préoccupation politique dans un certain nombre de systèmes qui ont du mal à attirer les hommes vers la profession. (Drudy, 2008<sup>[29]</sup> ; OCDE, 2006<sup>[25]</sup> ; OCDE, 2009<sup>[14]</sup>) Toutefois, cette question politique présente deux aspects distincts. Le premier concerne l'impact du sexe des enseignants et des chefs d'établissement sur les élèves. En ce qui concerne la qualité de l'éducation, il existe peu d'éléments qui démontrent que le sexe d'un enseignant a un impact sur les performances des élèves (Antecol, Eren et Ozbeklik, 2012<sup>[30]</sup> ; Holmlund et Sund, 2006<sup>[31]</sup>).

Graphique I.3.4 **Changement dans l'équilibre hommes-femmes parmi les enseignants de 2013 à 2018**

Proportion moyenne d'enseignantes du premier cycle du secondaire



**Notes :** seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).

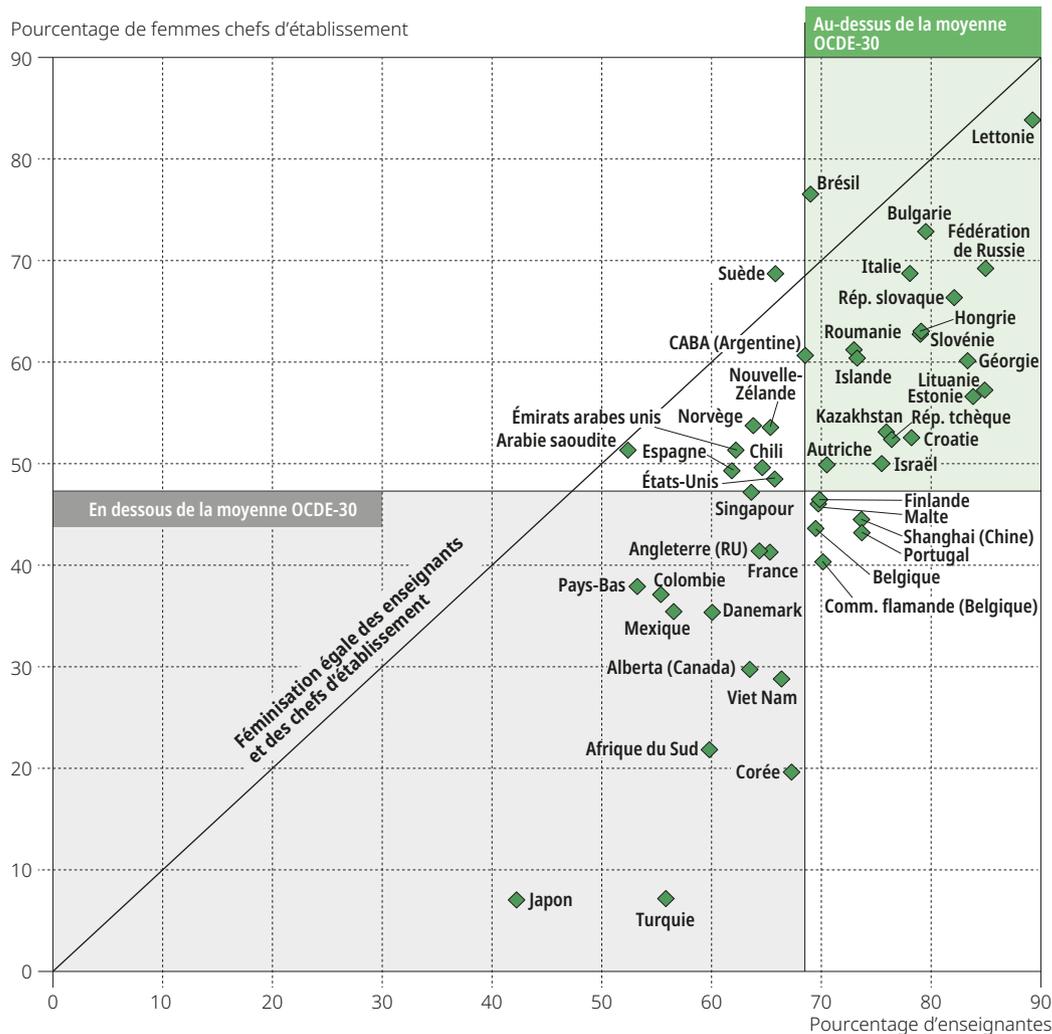
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la proportion moyenne d'enseignantes du premier cycle du secondaire.

**Source :** OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.20.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933943951>

Graphique I.3.5 **Équilibre hommes-femmes parmi les enseignants et les chefs d'établissement**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire



**Notes :** seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles concernant le pourcentage d'enseignantes et le pourcentage de femmes chefs d'établissement sont indiqués.

La moyenne OCDE-30 comprend tous les pays de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS 2018, à l'exception de l'Australie.

**Source :** OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.17 et I.3.21.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933943970>

Cependant, il s'avère que l'équilibre entre les sexes dans la profession d'enseignant a une incidence sur les attitudes, les aspirations professionnelles et les réalisations professionnelles des élèves dans certaines disciplines et contextes, via l'influence qu'exerce le modèle sur eux. (Beilock et al., 2010<sup>[32]</sup> ; Dee, 2005<sup>[33]</sup>). L'effet du genre d'un enseignant est particulièrement associé aux résultats d'apprentissage des filles (Lim et Meer, 2017<sup>[34]</sup>), ce qui pourrait s'expliquer par des différences dans la manière dont les enseignants interagissent avec des élèves de même sexe ou de sexe opposé (Jones et Dindia (2004)<sup>[35]</sup>). Le deuxième aspect de l'équilibre entre les sexes est lié au degré d'équité entre les sexes sur le marché du travail et aux disparités entre les sexes dans la progression de carrière des enseignants, ainsi qu'aux possibilités de promotion à des postes de direction. Il est donc intéressant d'examiner les tendances en matière d'équilibre entre les sexes en 2018 et leur évolution depuis 2008.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les données TALIS montrent qu'en 2018, 68 % de tous les 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. C'est en Lettonie que la répartition par sexe des enseignants est la plus déséquilibrée où 90 % environ des enseignants sont des femmes, ainsi qu'en Israël, en Italie et dans plusieurs autres pays dans les Balkans, des régions baltiques, d'Europe orientale et d'Asie centrale, où les femmes constituent plus de 75 % de la population enseignante (tableau I.3.17)<sup>3</sup>.

Les données TALIS suggèrent en outre que les modèles de genre dans la profession enseignante sont durables et changent peu dans le temps pour la plupart des pays et économies. Cependant, la proportion d'enseignantes a augmenté en Croatie, au Japon et en Roumanie depuis 2013, ainsi qu'en Australie<sup>4</sup>, en Autriche, en Islande, à Malte, au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Espagne depuis 2008, la proportion d'enseignantes ayant augmenté d'au moins 2 points de pourcentage. La répartition par sexe des enseignants est devenue plus équilibrée en Finlande depuis 2013, ainsi qu'au Brésil et en Bulgarie depuis 2008. (graphique I.3.4, tableau I.3.20).

Les femmes sont majoritaires dans la profession enseignante dans tous les pays et économies participant à TALIS, à l'exception du Japon, mais elles sont minoritaires parmi les chefs d'établissement dans environ la moitié des pays et économies participants (graphique I.3.5). En 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 47 % seulement des chefs d'établissement étaient des femmes, contre 68 % des enseignants. C'est une indication de déséquilibres significatifs entre les sexes dans la promotion des enseignantes à des postes de direction, en particulier dans les pays et économies les plus éloignés de la ligne de féminisation égale<sup>5</sup> du graphique I.3.5. Il est important de reconnaître, toutefois, que cette tendance peut être endogène, les femmes étant moins susceptibles de postuler à des postes de direction, tout autant qu'exogènes, leurs candidatures à des postes de direction étant moins susceptibles d'être sélectionnées (tableau I.3.21). L'encadré I.3.2 décrit comment la politique peut aider à réduire les déséquilibres entre les sexes parmi les chefs d'établissement.

### Encadré I.3.2 **Promotion des femmes à la direction d'établissements en Autriche**

En Autriche, dans le cadre de la loi fédérale sur l'égalité de traitement, le gouvernement a inclus un ensemble complet de dispositions afin d'améliorer les possibilités de promotion des femmes et qu'elles puissent occuper des postes de direction dans les emplois du secteur public. En vertu de la loi, chaque ministère fédéral est tenu d'élaborer un plan de promotion de la femme fondé sur la proportion de femmes par rapport au nombre total d'employés permanents dans ce ministère (mis à jour tous les deux ans). Le plan détaille les mesures relatives au personnel, à l'organisation et à la formation continue permettant d'éliminer la sous-représentation actuelle des femmes dans le ministère. Parmi les mesures concernant la politique d'avancement professionnel, à compétence égale priorité est donnée aux femmes candidates, et priorité leur est donnée dans l'éducation et la formation afin de leur permettre d'occuper des postes comportant des fonctions supérieures et exigeant des compétences avancées.

**Source :** Federal Ministry for Digital and Economic Affairs, Austria (2019<sup>[35]</sup>), *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Gleichbehandlungsgesetz, Fassung vom 22.03.2019*, [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858).

Dans un certain nombre de pays, où les femmes sont souvent plus nombreuses que les hommes parmi les enseignants, plus de 60 % des chefs d'établissement sont des femmes. C'est le cas au Brésil, en Bulgarie, à CABA (Argentine), en Géorgie, en Hongrie, en Islande, en Italie, en Lettonie, en Roumanie, en Fédération de Russie, en République slovaque, en Slovénie et en Suède. En revanche, les femmes chefs d'établissement sont l'exception au Japon et en Turquie, où elles représentent moins de 10 % de la population des chefs d'établissement. Elles sont également rares en Alberta (Canada), en Corée, en Afrique du Sud et au Viet Nam, avec moins de 30 % de la population totale (tableau I.3.21).

L'évolution dans le temps des profils par sexe des chefs d'établissement montre que quelques pays ont connu une augmentation substantielle de la proportion de femmes chefs d'établissement au cours des dernières années, ce qui a inversé la sous-représentation des femmes parmi les chefs d'établissement par rapport à la proportion d'enseignants. La part des femmes chefs d'établissement a augmenté de plus de 10 points de pourcentage en Italie et en Suède<sup>6</sup> depuis 2013, et en Autriche<sup>7</sup> (encadré I.3.2), en Hongrie et en Norvège<sup>8</sup> depuis 2008 (tableau I.3.24).

### Encadré I.3.3 **Profils des enseignants et des chefs d'établissement, du primaire jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

L'âge moyen des enseignants augmente progressivement avec leur niveau de formation. Dans 7 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire ont au minimum un an de moins que leurs homologues du premier cycle du secondaire, l'écart le plus important étant de trois ans en Corée (tableau I.3.2). Dans le deuxième cycle du secondaire, les enseignants sont en moyenne plus âgés d'au moins un an dans 8 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE (tableau I.3.3).

...



Cette tendance se retrouve dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2018<sub>[15]</sub>) et reflète le cycle de recrutement et de retraite des enseignants (Lim, 2013<sub>[23]</sub>). On observe la tendance inverse uniquement au Viet Nam, où l'âge moyen est de 40 ans pour les enseignants du primaire, de 39 ans pour les enseignants du premier cycle du secondaire et de 38 ans pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire. En revanche, il n'y a presque pas de différences significatives dans la répartition par âge des chefs d'établissement selon le niveau de formation. La France est une exception frappante : les chefs d'établissement du primaire ont six ans de moins en moyenne que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (tableaux I.3.5 et I.3.6).

La plus forte proportion d'enseignantes est concentrée dans le premier cycle du secondaire, et elle diminue à chaque niveau. Au niveau primaire, les enseignantes sont majoritaires dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE. La proportion de femmes parmi les enseignants du primaire est supérieure d'au moins 15 points de pourcentage à celle du premier cycle de l'enseignement secondaire à CABA (Argentine), en Angleterre (Royaume-Uni), au Japon et en Suède, et d'au moins 20 points en France et aux Émirats arabes unis (tableau I.3.18). Le profil par sexe des enseignants du deuxième cycle du secondaire est beaucoup plus équilibré que celui des enseignants du premier cycle, avec une proportion d'enseignantes d'au moins 4 points de pourcentage inférieure dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, et d'au moins 10 points inférieure en Croatie et en Suède (tableau I.3.19).

La répartition par sexe des chefs d'établissement reflète celle des enseignants. Au niveau primaire, plus de 50 % des chefs d'établissement sont des femmes dans 7 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, mais cela n'est vrai que pour 3 des 13 pays du premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau I.3.22). Le profil par sexe des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire est similaire à celui des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire dans la plupart des 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, sauf en Suède où les hommes sont davantage représentés parmi les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire supérieur que parmi ceux du premier cycle du secondaire (tableau I.3.23).

## CONTEXTES CHANGEANTS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Plusieurs aspects de la diversité dans les établissements et les classes aident à comprendre les caractéristiques essentielles des conditions de travail des enseignants et le contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se déroulent actuellement dans les établissements. La diversité des origines des élèves comprend de nombreuses dimensions, notamment le milieu culturel, la langue parlée à la maison, l'origine socio-économique, le niveau d'aptitude et les besoins en matière d'apprentissage, ainsi que le sexe. Ces informations présentent un intérêt du point de vue descriptif, mais également en raison du lien entre la composition de l'établissement et d'autres facteurs, tels que les résultats des élèves (OCDE, 2014<sub>[37]</sub> ; OCDE, 2015<sub>[38]</sub> ; Sirin, 2005<sub>[39]</sub>) ou les processus d'enseignement (Echazarra et al., 2016<sub>[40]</sub>).

Les analyses des données PISA montrent que les antécédents socio-économiques et l'admission des élèves sont déterminants pour la performance des élèves et que les élèves, quel que soit leur contexte socio-économique, bénéficient d'un avantage scolaire s'ils fréquentent un établissement accueillant des élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés (OCDE, 2005, p. 189<sub>[41]</sub> ; OCDE, 2014<sub>[37]</sub>), bien que la portée de cet avantage varie selon les pays. De même, les données du lien TALIS-PISA de 2013 montrent que l'utilisation et l'impact de pratiques pédagogiques efficaces varient en fonction de la composition de l'établissement (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016<sub>[42]</sub>). L'Enquête PISA montre également que les élèves issus de l'immigration qui sont culturellement et ethniquement différents des autres élèves dans le pays où ils sont scolarisés obtiennent de moins bons résultats scolaires, et que ces différences culturelles sont également liées à leur bien-être psychologique et social au sein de l'établissement (OCDE, 2015<sub>[38]</sub>)<sup>9</sup>. En outre, la manière dont les enseignants perçoivent les environnements d'apprentissage multiculturels conditionne à son tour l'efficacité de leur enseignement (Stanovich et Jordan, 1998<sub>[43]</sub>)<sup>10</sup>. Ces résultats ont suscité un regain d'intérêt sur la composition des effectifs scolaires et leurs liens avec les caractéristiques des enseignants, leur approches pédagogiques en classe (Echazarra et al., 2016<sub>[40]</sub>) et les politiques plus larges en matière de diversité mises en place dans l'établissement.

L'Enquête TALIS offre une opportunité unique d'enquêter sur ces problèmes, car elle interroge les chefs d'établissement et les enseignants sur les élèves qui composent leur établissement ou leur classe, notamment sur les besoins spécifiques d'éducation, les désavantages socio-économique, les élèves issus de l'immigration, sur la langue et le statut de réfugié des élèves. Ces mesures diffèrent de celles utilisées dans les études PISA (voir l'encadré I.3.4) et fournissent des mesures plus directes du contexte quant à la façon dont les enseignants et les chefs d'établissement perçoivent le profil de leurs élèves. Ce contexte est important pour pouvoir examiner le travail des enseignants, les pratiques scolaires liées à la diversité et le degré de préparation et la confiance des enseignants dans leur capacité à enseigner en contexte multiculturel.

### Encadré I.3.4 Composition de l'effectif scolaire dans PISA et TALIS

Les mesures du PISA de la composition de l'effectif scolaire reposent sur les informations collectées au moyen de questionnaires remplis par un échantillon aléatoire de 30 élèves pour chaque établissement PISA. Les réponses des élèves sont ensuite regroupées selon leur sexe, leur origine migratoire et l'indice de statut économique, social et culturel (SESC). La composition socio-économique de l'effectif scolaire dans PISA est la valeur moyenne de l'indice de SESC des élèves de l'établissement (OCDE, 2017<sup>[44]</sup>).

TALIS s'appuie sur les points de vue des enseignants et des chefs d'établissement sur la composition de leur effectif scolaire, et sur celui des enseignants sur la composition d'une classe spécifique sélectionnée au hasard. L'Enquête interroge les enseignants et les chefs d'établissement sur la proportion d'élèves présentant des profils différents au niveau de la classe (cela est propre à TALIS) et au niveau de l'établissement.

Dans TALIS, l'approche est différente, car elle est fondée sur les perceptions des enseignants et des chefs d'établissement. C'est plus subjectif, mais aussi plus complet que les mesures de PISA, car les chefs d'établissement décrivent l'ensemble de la composition de l'effectif scolaire et les enseignants se réfèrent à la classe entière (et pas seulement à un échantillon aléatoire d'élèves), et TALIS fournit des informations uniques sur la composition de la classe telle que perçue par les enseignants. Les deux approches offrent des perspectives complémentaires sur la composition réelle de l'effectif scolaire. Mais comme les mesures de TALIS reflètent les perceptions subjectives des enseignants et des chefs d'établissement, on peut affirmer qu'elles sont plus susceptibles d'être liées aux pratiques des enseignants (Gay, 2014<sup>[45]</sup> ; Kielly et al., 2014<sup>[46]</sup> ; Lucas, Villegas et Martin, 2014<sup>[47]</sup>) et aux politiques scolaires mises en place par les chefs d'établissement.

### Composition de l'effectif au sein de l'établissement et dans la classe

Il y a eu nombreuses recherches sur l'impact du milieu scolaire et de la classe sur la réussite des élèves, tous deux correspondant soit à la composition sociale de l'effectif scolaire et de la classe, soit au quartier dans lequel se trouve l'établissement (OCDE, 2014<sup>[36]</sup> ; OCDE, 2015<sup>[38]</sup> ; Sirin, 2005<sup>[39]</sup>). Il y a de nombreux débats sur la mesure dans laquelle la composition de l'effectif scolaire a un effet sur les résultats d'apprentissage des élèves, après prise en compte des caractéristiques individuelles de chaque élève (Banting et Kymlicka, 2004<sup>[48]</sup> ; Borman et Dowling, 2010<sup>[49]</sup> ; Firmino et al., 2018<sup>[50]</sup> ; Willms, 2010<sup>[51]</sup>). Cependant, la composition de l'effectif scolaire reste une question pertinente pour les décideurs, car elle leur permet de mieux comprendre le profil des élèves qui fréquentent les établissements et auxquels les enseignants font cours, ainsi que son évolution au fil du temps, afin de fournir un soutien et une formation adéquats aux établissements et aux enseignants.

TALIS demande aux chefs d'établissement et aux enseignants d'estimer le pourcentage général (aucun, de 1 % à 10 %, de 11 % à 30 %, de 31 % à 60 %, de plus de 60 %) de certains types d'élèves dans leur établissement (pour les chefs d'établissement) et dans leur classe spécifique (pour les enseignants) : « élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » ; « élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé » ; « élèves immigrés ou issus de l'immigration » (ci-après dénommés « élèves issus de l'immigration ») ; « élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement ou de leur(s) variante(s) dialectale(s) » (ci-après dénommés « élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement ») ; et « élèves réfugiés ». Une valeur seuil internationale est définie pour chaque caractéristique d'élève, afin de regrouper les catégories de pourcentage de manière pertinente<sup>11</sup>.

Certaines de ces questions ayant été posées lors des précédentes enquêtes en 2008 et 2013, TALIS 2018 permet d'évaluer dans quelle mesure les environnements d'apprentissage ont changé en termes de composition de l'effectif scolaire et de la classe. Mais TALIS 2018 aborde des sujets qui ont émergé depuis la dernière enquête. En particulier, elle examine plus en détail les élèves issus de l'immigration ou réfugiés, car leur instruction est actuellement une priorité pour de nombreux pays dans le contexte de la crise mondiale des réfugiés (OCDE, 2015<sup>[38]</sup> ; OCDE, 2018<sup>[52]</sup>).

En 2018, il n'est plus exceptionnel de travailler avec des populations d'élèves très diverses et cela fait partie de la réalité de plusieurs enseignants. Selon les aspects de la diversité pris en compte, 17 % à 31 % des enseignants en moyenne dans les pays de l'OCDE travaillent dans des établissements dont la composition est diversifiée, comme l'indiquent les chefs d'établissement. En outre, comme il est peu probable que les mêmes établissements concentrent toutes les formes de diversité en même temps, la proportion d'enseignants travaillant effectivement avec des élèves d'origines diverses est probablement beaucoup plus élevée (graphique I.3.6 et tableau I.3.25). Plus précisément, la proportion d'enseignants travaillant avec ces types d'élèves est la suivante :

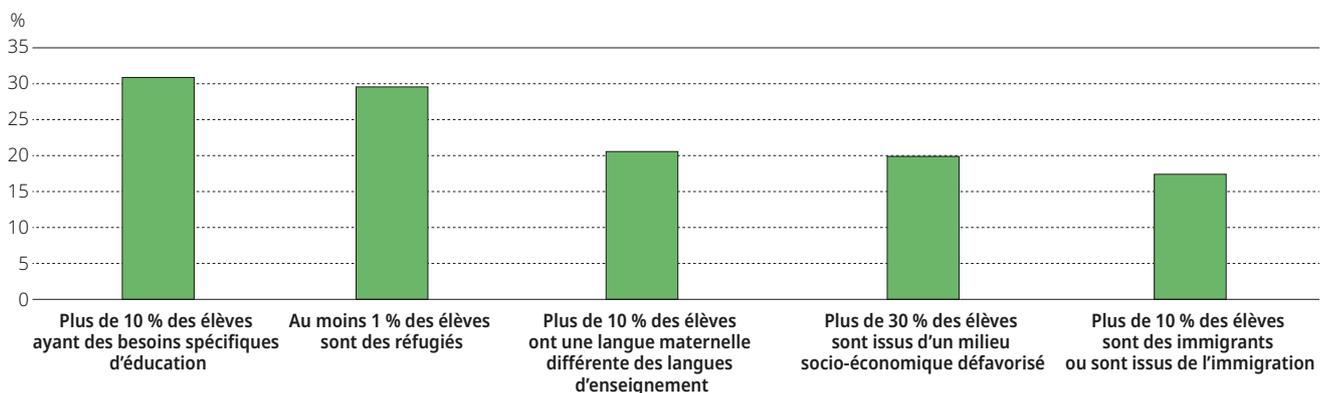
- 31 % dans les établissements comptant au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (c'est-à-dire ceux pour lesquels un besoin d'apprentissage particulier a été formellement identifié en raison d'un handicap mental, physique ou émotionnel)



- 30 % dans les établissements comptant au moins 1 % d'élèves réfugiés (c'est-à-dire ceux qui, quel que soit leur statut juridique, se sont réfugiés dans un autre pays pour fuir la guerre, l'oppression politique, la persécution religieuse ou une catastrophe naturelle)
- 21 % dans les établissements comptant au moins 10 % des élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement ou de leur(s) variante(s) dialectale(s)
- 20 % dans les établissements comptant au moins 30 % d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique (c'est-à-dire ceux vivant dans un foyer qui ne peut subvenir aux besoins les plus élémentaires – logement, alimentation et soins médicaux)
- 17 % dans les établissements comptant au moins 10 % d'élèves issus de l'immigration (c'est-à-dire ceux qui sont nés en dehors du pays ou dont les parents sont nés en dehors du pays).

### Graphique I.3.6 Composition de l'effectif scolaire

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans des établissements ayant la composition suivante (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui enseignent dans des établissements ayant la composition suivante.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.25.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933943989>

Cependant, ces moyennes reflètent des modèles et des réalités très différents selon les pays. Plus de 40 % des enseignants au Brésil, au Chili, en Colombie, en France, au Mexique, au Portugal, en Afrique du Sud et aux États-Unis travaillent dans des établissements accueillant plus de 30 % des élèves défavorisés sur le plan socio-économique, selon les chefs d'établissement. Cette tendance indique soit des niveaux élevés de pauvreté/inégalité dans ces pays et/ou des degrés élevés de ségrégation sociale dans leurs systèmes éducatifs. En revanche, en République tchèque, en Islande, à Malte et dans la Fédération de Russie, moins de 3 % des enseignants travaillent dans des établissements accueillant plus de 30 % des élèves défavorisés sur le plan socio-économique, ce qui semble indiquer des niveaux moins élevés de pauvreté/inégalité ou de ségrégation sociale dans ces systèmes (tableau I.3.25). Les déclarations des enseignants sur la composition socio-économique de leur classe spécifique confirment ces tendances (tableau I.3.28).

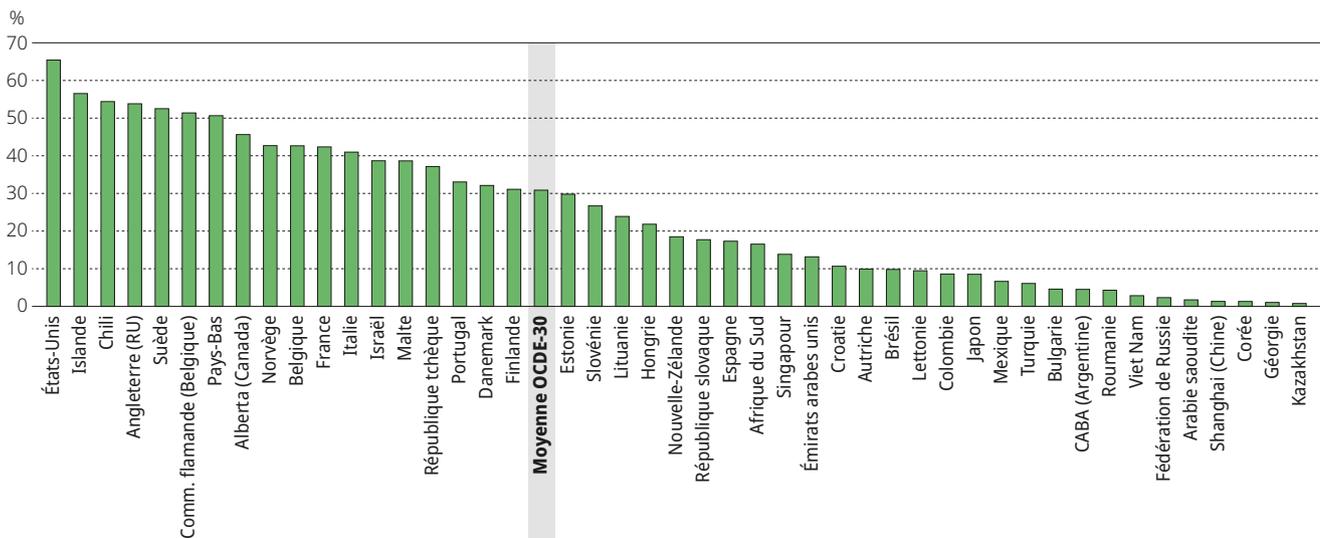
En ce qui concerne les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, leur accès à l'éducation classique s'est amélioré dans le monde entier, plusieurs initiatives internationales<sup>12</sup> ayant reconnu le droit des enfants handicapés d'être inclus dans le système d'enseignement général et de recevoir un soutien pédagogique approprié (Cooc, 2018<sup>[53]</sup> ; Peters, 2007<sup>[54]</sup> ; Winzer et Mazurek, 2014<sup>[55]</sup> ; United Nations, 2015<sup>[56]</sup>). En conséquence, de plus en plus d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation sont inscrits dans les établissements ordinaires, bien que cela varie selon les pays (Cooc, 2018<sup>[53]</sup>). En 2018, plus de 50 % des enseignants au Chili, en Angleterre (Royaume-Uni), dans la Communauté flamande de Belgique, en Islande, aux Pays-Bas, en Suède et aux États-Unis travaillent dans des établissements comptant au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, selon les chefs d'établissement (graphique I.3.7, tableau I.3.25). La forte concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans ces pays est confirmée par les déclarations des enseignants (tableau I.3.28). À l'opposé, moins de 5 % des enseignants travaillent dans des établissements accueillant une grande proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation en Géorgie, au Kazakhstan, en Corée, en Roumanie, en Fédération de Russie, en Arabie saoudite, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam. Les causes de ces grandes différences entre les pays sont multiples.

Il est possible qu'elles reflètent différentes conceptions des besoins spécifiques d'éducation d'un pays à l'autre, l'ampleur de l'« étiquetage » et de l'identification formelle des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, des différences dans l'inclusion des systèmes éducatifs et l'inscription des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans les établissements ordinaires, ainsi que les effets possibles de la ségrégation ( par exemple, si seulement un petit nombre d'établissements est équipé et doté en personnel à leur service) (graphique I.3.7, tableau I.3.25).

L'intégration croissante des sociétés et des économies mondiales et la mobilité de la main-d'œuvre d'un pays à l'autre qui en découle constituent un autre développement sociétal majeur des dernières décennies (OCDE, 2015<sup>[38]</sup> ; OCDE, 2018<sup>[52]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[2]</sup>). Dans certaines régions, telles que l'Union européenne, ce phénomène a été facilité par l'intégration régionale. Dans d'autres régions du monde, les facteurs plus traditionnels de la migration économique, du regroupement familial et de la migration des compétences ont joué un rôle. Mais l'augmentation rapide des flux de réfugiés est un problème plus récent (OCDE, 2018<sup>[52]</sup>), qui alimente un autre type de mouvement de population. Alors que les migrations augmentent dans de nombreuses régions du monde, les enfants d'immigrés sont inscrits dans les systèmes scolaires de leurs pays d'accueil, nécessitant souvent un soutien spécifique de la part de leurs établissements et de leurs enseignants (OCDE, 2015<sup>[38]</sup>). Il est donc intéressant d'examiner à quel point ce phénomène est une réalité dans les pays et économies participant à TALIS.

### Graphique I.3.7 Concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans des établissements où plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation<sup>1</sup>



1. Les élèves ayant des « besoins spécifiques d'éducation » sont ceux dont il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants exerçant dans des établissements où plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.25.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933944008>

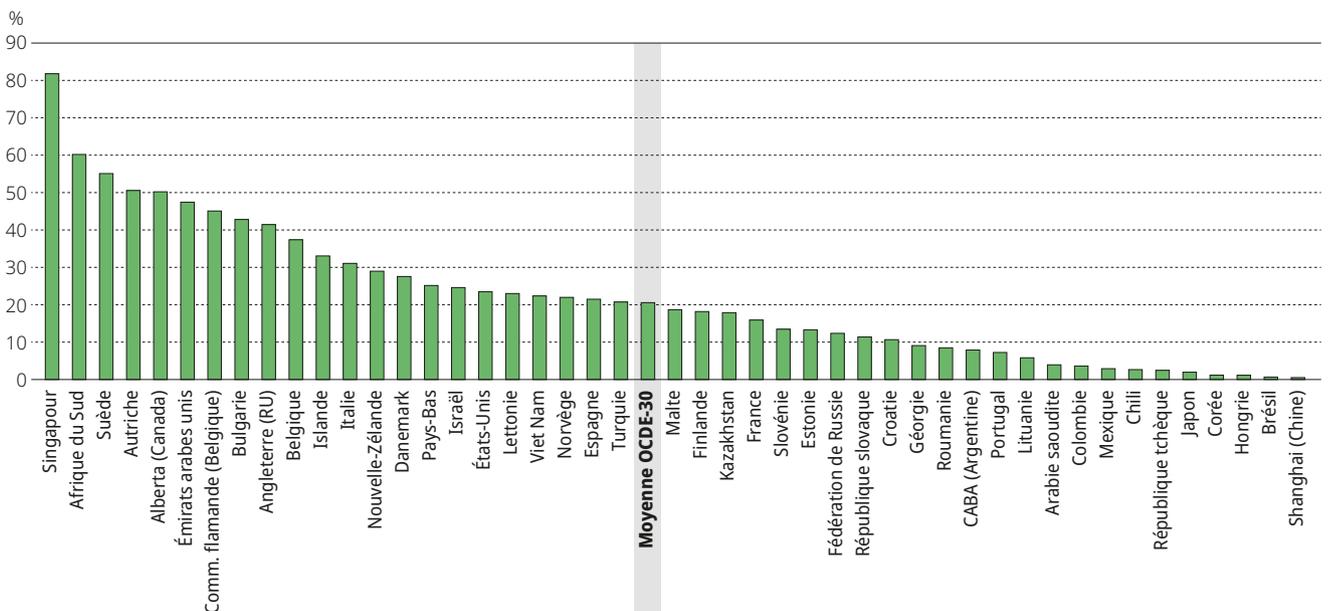
Les plus grandes proportions d'enseignants travaillant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves issus de l'immigration<sup>13</sup> se trouvent en Alberta (Canada), en Autriche, en Belgique (et dans la Communauté flamande), à CABA (Argentine), en Italie, à Singapour et en Suède, où plus du tiers des enseignants travaillent dans ces établissements, selon leurs chefs d'établissement (tableau I.3.25). Les déclarations des enseignants sur la composition de leur classe spécifique confirment cette tendance, la diversité liée aux élèves issus de l'immigration étant la plus forte en Alberta (Canada), en Australie, en Autriche, en Belgique, à CABA (Argentine), en Suède et aux Émirats arabes unis (tableau I.3.28). Cependant, tout comme pour la composition socio-économique des effectifs scolaires et des salles de classe, il n'est pas possible de déterminer si ces schémas reflètent d'importants flux migratoires ou des modèles de ségrégation scolaire, où les élèves issus de l'immigration sont concentrés dans certains quartiers et les établissements qui y sont situés (OCDE, 2015<sup>[38]</sup> ; OCDE, 2018<sup>[57]</sup>). À l'inverse, 1 % ou moins des enseignants des pays et économies à flux migratoires traditionnellement faibles travaillent dans des établissements accueillant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration : en Bulgarie, en Croatie, en République tchèque, en Estonie, en Hongrie, au Japon, en Corée, en Lituanie, en Roumanie, à Shanghai (Chine), en République slovaque et au Viet Nam (tableau I.3.25).



La diversité linguistique est un phénomène lié aux flux migratoires. Mais elle peut aussi exister en raison de la présence de minorités linguistiques ou autochtones dans un pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE en 2018, 21 % des enseignants travaillent dans des établissements comptant plus de 10 % des élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, selon les chefs d'établissement (tableau I.3.25), et 18 % déclarent avoir plus de 10 % des élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement dans la classe spécifique (tableau I.3.28). Toutefois, ce phénomène n'est pas universellement partagé entre les pays et économies participants. (graphique I.3.8). À Singapour, près de 82 % des enseignants travaillent dans des établissements comptant au moins 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement, selon leurs chefs d'établissement, ce qui est également le cas de plus de 40 % des enseignants de l'Alberta (Canada), de l'Autriche, de la Bulgarie, de l'Angleterre (Royaume-Uni), de la Communauté flamande de Belgique, de l'Afrique du Sud, de la Suède, et des Émirats arabes unis. Le modèle singapourien n'est pas surprenant, compte tenu de la composition multiculturelle et multilingue de la population de l'État insulaire et du fait que l'anglais a été choisi comme langue d'enseignement au lieu des langues ethniques officielles (mandarin, malais et tamoul) (Chua, 2010<sub>[58]</sub>). De même, les autres pays susmentionnés comptent également une forte population de minorités linguistiques, d'immigrés ou de travailleurs expatriés. À l'opposé, certains systèmes éducatifs ne présentent que très peu de diversité linguistique : moins de 5 % des enseignants travaillent dans des établissements ayant plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement au Brésil, au Chili, en Colombie, en République tchèque, en Hongrie, au Japon, en Corée, au Mexique, en Arabie saoudite et à Shanghai (Chine), où les populations sont plus homogènes sur le plan linguistique (tableau I.3.25).

### Graphique I.3.8 Concentration scolaire d'élèves dont la langue maternelle est différente des langues d'enseignement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves dont la première langue est différente des langues d'enseignement



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant dont le pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves dont la première langue est différente des langues d'enseignement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.25.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933944027>

TALIS permet d'examiner dans quelle mesure la crise des réfugiés de 2015-2016 est visible dans les établissements des pays et économies participants. Comme il s'agit d'une nouvelle question dans TALIS 2018, il est impossible d'analyser les changements dans le temps. Mais la composition de l'effectif scolaire en 2018 en ce qui concerne les élèves réfugiés fournit une indication de la proportion d'enseignants directement exposés aux élèves réfugiés, et on peut présumer qu'une partie de ces élèves réfugiés est le résultat de la crise des réfugiés. Ce type d'élèves a souvent des antécédents personnels de réinstallation forcée et de traumatismes qui nécessitent un soutien spécifique de la part de l'établissement et de la collectivité (Graham, Minhas et Paxton, 2016<sub>[59]</sub> ; Hart, 2009<sub>[60]</sub> ; Taylor et Sidhu, 2012<sub>[61]</sub>). Selon les chefs d'établissement, dans près de la moitié des pays et économies participants, au moins 25 % des enseignants travaillent dans un établissement accueillant au moins 1 % d'élèves réfugiés. C'est le cas pour plus de 50 % des enseignants en Autriche, en Belgique (et dans la Communauté flamande), au Danemark, en Angleterre

(Royaume-Uni), en Finlande, aux Pays-Bas, en Norvège et en Suède. En revanche, moins de 1 % des enseignants travaillent dans de tels établissements au Japon, au Kazakhstan, en Lettonie, en Roumanie, à Shanghai (Chine), à Singapour et en République slovaque, où, selon les chefs d'établissement, il n'y a presque pas de réfugiés (tableau I.3.25).

En ce qui concerne ces divers aspects de la composition de l'effectif scolaire, les perceptions des enseignants concernant la composition de leur classe spécifiques concordent généralement avec celles de leurs chefs d'établissement sur la composition de l'ensemble de l'effectif scolaire, même si les enseignants ont tendance à signaler moins de diversité que les chefs d'établissement. Dans le cas de l'Australie, le taux de réponse insuffisant des chefs d'établissement ne permet pas d'examiner la composition de l'effectif scolaire. Toutefois, les déclarations des enseignants sur la composition de leur classe spécifique suggèrent que le pourcentage d'enseignants travaillant avec des élèves d'origines diverses dépasse légèrement la moyenne de l'OCDE pour les élèves issus de milieux défavorisés et ayant des besoins spécifiques d'éducation : environ 10 points de pourcentage au-dessus de la moyenne de l'OCDE pour les élèves dont la langue parlée à la maison diffère de la langue d'enseignement et près de 20 points de pourcentage au-dessus de la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration et les élèves réfugiés (tableau I.3.28).

### Encadré I.3.5 **Diversité des étudiants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

#### **La diversité des élèves présente des tendances contrastées**

Les niveaux de diversité des élèves dans les établissements, qu'ils soient socio-économiques, culturels, linguistiques ou fondés sur des besoins éducatifs, présentent des tendances contrastées dans les trois niveaux d'enseignement et dans tous les pays. On observe des différences négatives, positives et non significatives entre les niveaux du primaire et du premier cycle du secondaire parmi les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE. Toutefois, les enseignants du deuxième cycle du secondaire ont tendance à travailler dans des établissements moins diversifiés que les enseignants du premier cycle du secondaire dans 2 à 5 pays et économies sur 10 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, en fonction de la dimension particulière de la diversité des élèves examinée (tableaux I.3.26 et I.3.27).

Cependant, la différence la plus importante dans la composition des établissements du primaire et du premier cycle du secondaire est la proportion d'élèves réfugiés dans l'établissement. Dans 6 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, le pourcentage d'enseignants exerçant dans des établissements qui comptent au moins 1 % de réfugiés est inférieur dans les établissements du primaire à ceux du premier cycle du secondaire, les différences les plus marquées étant en Angleterre (Royaume-Uni) (24 points de pourcentage) et en France (22 points de pourcentage).

Comparativement au premier cycle du secondaire, dans 5 pays et économies sur 10 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, il y a moins d'enseignants exerçant dans les établissements qui acceptent au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, les différences les plus marquées se trouvant au Portugal et en Suède.

#### **Les politiques et les pratiques en matière de diversité dans les établissements diffèrent légèrement d'un niveau d'enseignement à l'autre.**

Les enseignants du primaire ont tendance à déclarer plus souvent que les enseignants du premier cycle du secondaire que leur établissement applique des pratiques qui prennent en compte la diversité culturelle des élèves. Dans plusieurs pays, parmi les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, davantage d'établissements d'enseignement primaire ont tendance à mettre en œuvre les pratiques suivantes : organisation d'événements multiculturels, enseignement de la gestion de la discrimination ethnique et culturelle et adoption de pratiques d'enseignement et d'apprentissage intégrant les questions mondiales dans le programme (tableau I.3.36). En ce qui concerne la prévalence de ces trois pratiques scolaires, c'est en Corée qu'on observe les écarts les plus importants entre le primaire et le premier cycle du secondaire. En revanche, en France et au Danemark, certaines pratiques liées à la diversité sont plus fréquentes dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire.

Les différences entre premier et deuxième cycles du secondaire sont généralement moins importantes (tableau I.3.37). Cependant, dans 5 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, on enseigne moins fréquemment comment lutter contre de la discrimination ethnique et culturelle dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier cycle, les différences les plus importantes étant observées au Danemark et en Slovaquie.

Les chefs d'établissement ont tendance à faire état de niveaux plus élevés de politiques et de pratiques liées à la diversité dans leurs établissements que les enseignants, et ces proportions ont tendance à être similaires aux trois niveaux d'enseignement (tableaux I.3.36 et I.3.37).

Les changements dans la composition de l'effectif scolaire au fil du temps donnent une bonne indication sur le degré de transformation des environnements d'apprentissage au cours des dernières années. Les données TALIS permettent d'explorer cela grâce aux déclarations des chefs d'établissement sur la composition de leur effectif scolaire en termes d'élèves issus de milieux défavorisés, d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et d'élèves dont la langue maternelle est différente de la (des) langue(s) d'enseignement<sup>14</sup>. Une telle analyse n'est pas possible pour les élèves issus de l'immigration ou pour les élèves réfugiés, car ces questions sont nouvelles dans TALIS 2018. Cependant, les changements survenus au fil du temps dans la diversité linguistique fournissent une bonne indication sur le degré de changement des environnements d'apprentissage des enseignants pour ce qui est de la gestion d'élèves d'origines linguistiques plus variées, quelle que soit la cause sous-jacente de cette diversité<sup>15</sup>.

Un groupe de pays et économies participant à TALIS a vu augmenter la diversité linguistique, avec une hausse significative de la proportion d'enseignants travaillant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement. C'est le cas en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique et en Islande depuis 2008, et en Bulgarie, en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande, au Portugal et en Suède depuis 2013. Cela indique que ces pays connaissent soit une migration internationale croissante et/ou un afflux de réfugiés, soit un plus grand regroupement ethnique ou linguistique d'élèves, soit des effets décalés des taux de natalité différentiels de diverses communautés linguistiques, qui modifient la composition linguistique de la société (tableau I.3.29). En revanche, un autre groupe de pays et d'économies a connu la tendance inverse, à savoir une diminution de la proportion d'enseignants travaillant dans des établissements très divers sur le plan linguistique au Brésil, en Corée, en Lituanie, au Mexique, en République slovaque, en Slovénie et en Espagne depuis 2008, et à Singapour depuis 2013 (tableau I.3.29).

En ce qui concerne la diversité socio-économique, plusieurs systèmes éducatifs ont, depuis 2013, enregistré une baisse du nombre d'enseignants employés dans des établissements comptant plus de 30 % des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé : l'Estonie, Israël, la Lettonie, Shanghai (Chine) et la République slovaque. Cela peut résulter d'une réduction de la pauvreté et des inégalités sociales parmi les élèves de ces pays et économies ou d'une augmentation de l'inclusion sociale au sein de l'établissement. Le Danemark et la Suède ont connu la tendance inverse (tableau I.3.30).

En ce qui concerne la diversité en termes de besoins éducatifs, la proportion d'enseignants employés dans des établissements qui comptent plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation a augmenté dans six pays depuis 2013 : le Brésil, le Chili, la République tchèque, l'Italie, le Portugal et Singapour. Cela pourrait résulter d'une plus grande propension à identifier et à détecter les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et à mettre en œuvre les politiques et pratiques scolaires s'adressant à ces élèves, ou de changements dans la manière dont ces élèves sont regroupés dans les établissements. Dans trois autres systèmes, la part des établissements comptant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation a considérablement diminué : l'Angleterre (Royaume-Uni), la Corée et la Suède. (tableau I.3.31).

### Attitudes du personnel scolaire envers la diversité des élèves

Dans le contexte de la migration croissante dans le monde et de l'intégration croissante des économies mondiales et des marchés du travail, de nombreuses sociétés sont devenues plus mondialisées et multiculturelles (OCDE, 2018<sub>[52]</sub> ; OCDE, 2019<sub>[2]</sub>). Cette nouvelle réalité, ainsi que les défis et les opportunités qu'elle comporte, ont suscité l'intérêt des universitaires et des responsables politiques sur la manière dont les systèmes éducatifs parviennent à intégrer les populations ayant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration (Alsubaie, 2015<sub>[62]</sub> ; Bowen et Salsman, 1979<sub>[63]</sub> ; Jackson et Boutte, 2018<sub>[64]</sub> ; OCDE, 2012<sub>[65]</sub> ; OCDE, 2015<sub>[38]</sub> ; OCDE, 2018<sub>[57]</sub>).

Les réactions des établissements à la diversité des élèves revêtent de nombreuses formes, dont la prévalence varie considérablement selon les pays et économies participants, en fonction du type de problème lié à la diversité. L'attitude du personnel et ses convictions en matière d'équité et de diversité forment un aspect essentiel de la manière dont les établissements font face à la diversité des élèves. Des recherches ont montré qu'en posant des questions sensibles directement, on peut amener une proportion importante de répondants<sup>16</sup> à cacher leurs véritables sentiments en raison de l'influence de la désirabilité sociale (Janus, 2010<sub>[66]</sub>). Pour surmonter ce problème, les méthodologistes d'enquête utilisent une approche consistant à poser indirectement des questions délicates. Ainsi, TALIS demande aux chefs d'établissement d'évaluer approximativement la proportion d'enseignants dans leur établissement (« aucun ou presque aucun », « quelques-uns », « beaucoup » ou « tous ou presque tous ») qui seraient d'accord avec une série d'énoncés relatifs à l'équité et à la diversité culturelle. Les réponses des chefs d'établissement montrent que leurs enseignants partagent des points de vue très inclusifs et positifs sur l'équité et la diversité.

En ce qui concerne les convictions relatives à l'équité, l'importance de traiter de manière égale les élèves (garçons et filles) est une conviction partagée presque universellement par les enseignants, selon leurs chefs d'établissement : en moyenne, 98 % des chefs d'établissement dans les pays et économies de l'OCDE ont déclaré que « beaucoup » ou « tous ou presque tous » les enseignants de leur établissement trouvaient cela important en 2018. Il en va de même pour l'affirmation « il est important de

traiter les élèves de tous les milieux socio-économiques de la même manière : 97 % des chefs d'établissement font le même constat dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Il n'y a pas le même consensus sur la question « les élèves devraient apprendre à éviter la discrimination sexuelle », avec 93 % des chefs d'établissement en moyenne indiquant un avis favorable des enseignants, et moins de 90 % dans 10 pays et économies. Il y a également moins de consensus quant à la conviction que les établissements devraient encourager les élèves de différents milieux socio-économiques à travailler ensemble, 92 % des chefs d'établissement en moyenne indiquant un avis favorable de leurs enseignants, et moins de 90 % dans 17 pays et économies (tableau I.3.32).

En ce qui concerne les croyances en matière de diversité culturelle, la conviction que les enfants et les jeunes gens doivent apprendre que des personnes de cultures différentes ont beaucoup en commun est la plus largement partagée parmi les enseignants, selon leurs chefs d'établissement (ils sont 95 % à le déclarer en 2018). La conviction que le respect des autres cultures est une chose que les enfants et les jeunes devraient apprendre le plus tôt possible vient ensuite (94 % des chefs d'établissement signalant un avis favorable de leur personnel). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 92 % des chefs d'établissement déclarent également que leurs enseignants sont d'accord pour dire qu'il est important que les élèves apprennent que les personnes d'autres cultures peuvent avoir des valeurs différentes, et 91 % des chefs d'établissement indiquent que les enseignants estiment qu'il est important de tenir compte des différences dans les milieux culturels des élèves. Cependant, moins de 90 % des chefs d'établissement déclarent que leurs enseignants sont d'accord avec les quatre affirmations relatives à la diversité culturelle en République tchèque, en Arabie saoudite et à Shanghai (Chine) ; avec trois des affirmations en Alberta (Canada)<sup>17</sup>, en Belgique (et dans la Communauté flamande) et en République slovaque ; et avec deux des affirmations en Autriche, en Afrique du Sud, en France, en Hongrie, au Japon, au Kazakhstan, en Roumanie et en Turquie (tableau I.3.33).

En 2018, selon les chefs d'établissement, une série de politiques et de pratiques liées à l'équité sont mises en œuvre dans les établissements pour résoudre les problèmes d'équité socio-économique et de genre (graphique I.3.9). La pratique la plus courante consiste à apprendre aux élèves à intégrer différents milieux socio-économiques (mis en œuvre dans 93 % des établissements en 2018, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE). L'octroi d'un soutien supplémentaire aux élèves issus de milieux défavorisés et la mise en œuvre de politiques explicites contre la discrimination sexuelle viennent ensuite (80 % chacune), suivies par la mise en place des politiques explicites contre la discrimination socio-économique (75 %). Il est à noter que, alors que l'on prend de plus en plus conscience de l'importance d'éduquer les jeunes à respecter les femmes dès leur plus jeune âge (Simmonds, 2017<sub>[67]</sub> ; UNESCO, 2018<sub>[68]</sub>), 20 % des établissements d'enseignement secondaire du premier cycle de l'OCDE n'ont pas de politique explicite pour lutter contre la discrimination sexuelle. De même, alors que les inégalités sociales s'aggravent dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2018<sub>[69]</sub>), seuls 75 % des établissements ont une politique de lutte contre la discrimination socio-économique (tableau I.3.34). L'encadré I.3.6 décrit certaines des initiatives entreprises au Kazakhstan pour répondre aux besoins des élèves issus de milieux défavorisés.

### Encadré I.3.6 **Soutien aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés par le biais du programme « Care » au Kazakhstan**

L'un des défis majeurs du système éducatif kazakh est le grand nombre d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés qui risquent de décrocher. Depuis près de 10 ans, le Kazakhstan déploie des efforts importants en vue d'intégrer les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé dans son système éducatif grâce à une approche systémique. Le programme « Care » du Kazakhstan demande à la fois l'investissement de ressources financières et le recours aux enseignants comme acteurs sociaux dans le but d'amener ces élèves à l'école. Les enseignants rendent visites aux ménages de la collectivité pour identifier les élèves non scolarisés ou absents depuis plus de dix jours sans motif valable. Les enseignants interagissent avec ces élèves et leurs familles afin d'identifier les obstacles qui les empêchent de fréquenter régulièrement l'école et les aider à y revenir. En plus du rôle des enseignants, le programme « Care » vise à fournir un soutien matériel sous la forme d'uniformes, d'articles de papeterie, de manuels, etc. Le programme a aidé plus de 1.1 million d'élèves défavorisés depuis 2010. L'attention accordée au soutien des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés demeure une priorité de la politique de l'éducation du Kazakhstan. Dans l'ensemble, le milieu socio-économique a une influence plus faible sur les résultats des élèves au Kazakhstan que dans les autres pays de l'OCDE, comme l'indiquent les résultats du PISA.

**Source :** OCDE (2018<sub>[69]</sub>), *Education Policy Outlook: Kazakhstan*, [www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf](http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf).

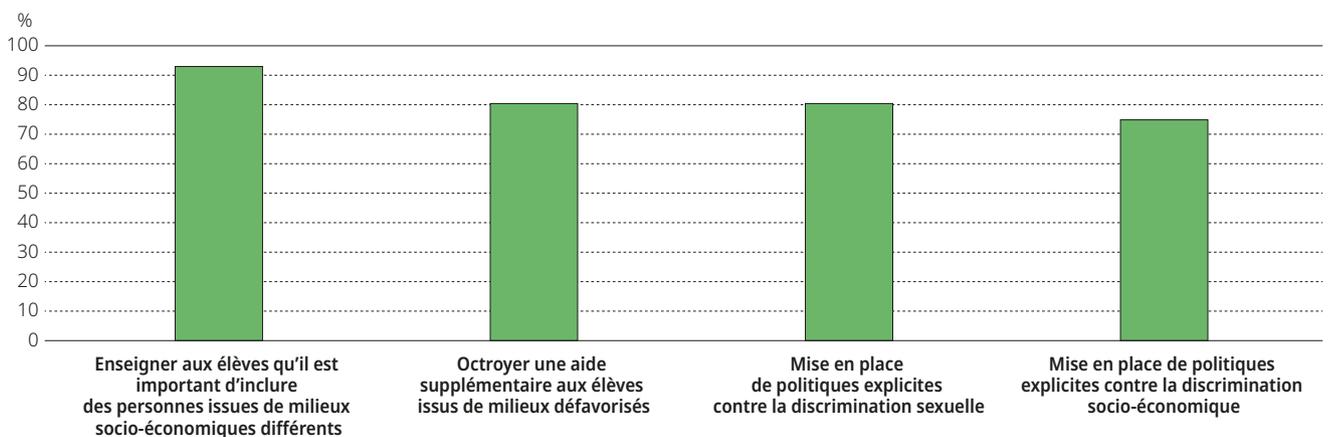
Des différences existent entre les pays et économies participants en ce qui concerne la prévalence de ces politiques et pratiques liées à l'équité. La pratique visant à enseigner aux élèves à intégrer différents milieux socio-économiques est mise en œuvre dans au moins 95 % des établissements dans près de la moitié des pays et économies participants, mais dans moins de 85 % des



établissements au Danemark, au Japon, en République slovaque, en Suède et au Viet Nam. Il est intéressant de noter que les systèmes éducatifs où cette pratique est la moins mise en œuvre sont ceux des pays qui connaissent moins d'inégalités sur le plan socio-économique<sup>18</sup>, ce qui peut indiquer que cette pratique est moins nécessaire. L'octroi d'un soutien supplémentaire aux élèves issus de milieux défavorisés est également une pratique répandue, mise en œuvre par au moins 80 % des établissements dans environ 80 % des pays et économies participants. Mais, encore une fois, cette pratique est la moins utilisée en Finlande et en Norvège, ainsi qu'en Suède. Dans le cas de la Suède, la pratique consiste à soutenir les établissements et les quartiers difficiles plutôt que les élèves dans les établissements, afin de poursuivre des objectifs d'équité tout en évitant la stigmatisation. La prévalence de politiques explicites contre la discrimination sexuelle et socio-économique varie beaucoup d'un système à l'autre. Le pourcentage d'établissements mettant en œuvre de telles politiques varie de 45 % dans la Communauté flamande de Belgique à plus de 95 % en République tchèque, en Finlande et en Corée en matière de discrimination sexuelle, et de 39 % en Nouvelle-Zélande à plus de 95 % en République tchèque et en Lituanie en matière de discrimination socio-économique (tableau I.3.34)<sup>19</sup>.

### Graphique I.3.9 Pratiques scolaires liées à l'équité

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les politiques et pratiques suivantes sont mises en œuvre dans leur établissement (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant de prévalence des pratiques scolaires liées à l'équité.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.34.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933944046>

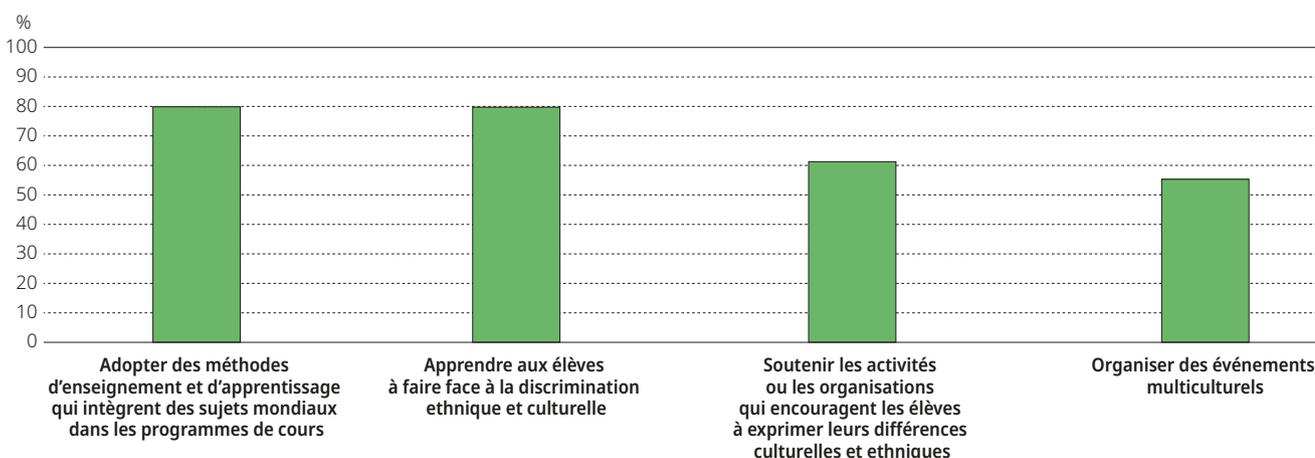
En ce qui concerne les politiques et pratiques scolaires liées à la diversité, la section précédente a montré les grandes disparités entre les pays et économies participants en termes de prévalence de la diversité multiculturelle dans la composition des effectifs scolaires. Le degré auquel les établissements ont adopté des politiques et des pratiques spécifiques liées à la diversité multiculturelle ainsi que la nature de ces politiques et pratiques au niveau scolaire varie également. L'examen de ces politiques et pratiques s'est limité à l'échantillon d'enseignants qui ont déclaré que des élèves de plus d'un milieu culturel ou ethnique étaient inscrits dans leur établissement (environ 70 % de l'échantillon d'enseignants de tous les pays et économies participants et en moyenne dans tous les pays de l'OCDE<sup>20</sup>). Dans un souci de simplicité, ces établissements sont appelés « établissements multiculturels ».

L'examen des politiques et des pratiques scolaires en matière de diversité multiculturelle doit tenir compte de l'important élément que constitue le contexte social dans lequel elles sont mises en œuvre. Le paradigme dominant dans la recherche sur la diversité culturelle identifie deux approches et perspectives idéologiques principales des politiques des pays : l'équité et le multiculturalisme (Ely et Thomas, 2001<sup>[71]</sup>). L'approche axée sur l'équité met l'accent sur la promotion de l'égalité et de l'inclusion et sur la valorisation de la diversité. En éducation, on parle souvent d'approche daltonienne, c'est-à-dire qui considère tous les enfants d'une classe comme étant égaux, évite la discrimination et traite équitablement tous les élèves, dans le but de créer et de maintenir l'homogénéité (Schachner et al., 2016<sup>[72]</sup>). Certains font valoir que, dans la pratique, cette homogénéité fait souvent implicitement référence à la culture dominante d'un pays et tend à être associée à des modèles idéologiques assimilationnistes (Plaut, Thomas et Goren, 2009<sup>[73]</sup>). En revanche, l'approche multiculturalisme est fondée sur le principe que la diversité peut enrichir l'établissement et promouvoir le respect et la connaissance des autres cultures ainsi que le renforcement des compétences interculturelles. En conséquence, elle reconnaît et respecte les expressions de la diversité. Bien que les deux courants d'équité et de multiculturalisme puissent sembler contradictoires, des études empiriques montrent que les établissements combinent souvent des composantes des deux (Schachner et al., 2016<sup>[72]</sup>).

En 2018, TALIS examine pour la première fois les politiques et pratiques scolaires en matière de diversité culturelle. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les politiques et pratiques les plus répandues dans ce domaine sont, selon les chefs d'établissement, celles qui sont intégrées au processus d'enseignement : 80 % des enseignants d'établissements multiculturels – c'est-à-dire des établissements qui comptent des élèves issus de plusieurs milieux culturels ou ethniques – travaillent dans un établissement intégrant les questions mondiales dans leur programme, et une proportion égale de 80 % d'entre eux travaille dans un établissement qui enseigne comment faire face à la discrimination ethnique et culturelle (graphique I.3.10). Les politiques et pratiques favorisant la diversité des cultures sont moins courantes : seulement 61 % des enseignants employés dans des établissements multiculturels travaillent dans un établissement qui soutient des activités ou des organisations encourageant les élèves à exprimer leurs différentes identités ethniques et culturelles, et 55 % travaillent dans un établissement qui organise des événements multiculturels. L'encadré I.3.7 décrit certaines des initiatives entreprises en Autriche pour répondre aux besoins des établissements multiculturels et de leurs enseignants.

### Graphique I.3.10 Pratiques scolaires liées à la diversité

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans un établissement qui compte des élèves aux origines ethniques et culturelles différentes et où les pratiques suivantes liées à la diversité sont mises en œuvre<sup>1</sup> (moyenne OCDE-30)



1. Données basées sur l'opinion des chefs d'établissement. Les réponses des chefs d'établissement ont été fusionnées avec les données des enseignants et pondérées à l'aide des pondérations définitives des enseignants.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant de prévalence des pratiques scolaires liées à la diversité.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.35.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933944065>

Il est intéressant d'examiner le point de vue des enseignants sur les politiques et pratiques scolaires en matière de diversité multiculturelle, car il est fondé sur les perceptions des acteurs sur le terrain. Il montre la grande disparité selon les pays et les économies dans la prévalence des politiques et pratiques scolaires relatives à la diversité, même lorsque l'analyse est limitée aux enseignants travaillant dans des établissements multiculturels.

Selon les enseignants, les systèmes éducatifs où les problèmes mondiaux sont le plus systématiquement intégrés au programme des établissements multiculturels ( pour plus de 85 % des enseignants d'établissements multiculturels) sont l'Alberta (Canada), l'Autriche, le Brésil, Singapour, les Émirats arabes unis et le Viet Nam. Les pays où cette pratique est la moins répandue dans les établissements multiculturels sont l'Islande, le Japon, la Corée et l'Arabie saoudite. Selon les enseignants, c'est à CABA (Argentine), au Chili, en Colombie, à Singapour, en Slovaquie et au Viet Nam que l'on enseigne le plus aux élèves comment lutter contre la discrimination ethnique et culturelle, et dans les établissements multiculturels du Danemark, d'Islande, du Japon, de la Norvège et de la Turquie où on dispense moins cet enseignement (tableau I.3.35).

Les deux dernières pratiques relatives à la diversité examinées dans TALIS illustrent davantage l'approche axée sur le multiculturalisme. Les activités de soutien ou les organisations encourageant les élèves à exprimer leurs diverses identités ethniques et culturelles sont les plus répandues au Kazakhstan, en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine), à Singapour, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam, et sont moins répandues au Danemark, en Finlande<sup>21</sup>, au Japon, en Norvège et en Suède. Enfin, c'est dans les établissements multiculturels du Kazakhstan, de Shanghai (Chine), de Singapour et des Émirats arabes unis que l'organisation d'événements multiculturels est la pratique la plus répandue, et en République tchèque, au Danemark, au Japon, aux Pays-Bas, en Norvège, en Suède et en Turquie qu'elle est la moins courante (tableau I.3.35).

### Encadré I.3.7 Initiatives en Autriche visant à répondre aux besoins des établissements multiculturels

Le système éducatif autrichien s'adapte continuellement aux besoins d'élèves de milieux ethniques et culturels divers. Afin de renforcer les capacités des enseignants, un cours national sur l'enseignement de la langue maternelle, qui enseigne les premières langues dans le contexte de la migration, est proposé aux enseignants sous la forme d'un cours de quatre semestres. En outre, l'enseignement de la langue maternelle est organisé de deux manières en Autriche, en fonction du nombre d'élèves : l'enseignement dans un seul établissement, lorsque le nombre d'élèves dans une langue donnée est élevé, et le regroupement d'élèves de différents établissements lorsque le nombre d'élèves de chaque établissement est faible.

Le ministère de l'Éducation a également mis en place un programme appelé « équipes interculturelles mobiles » qui offre un soutien aux établissements accueillant une forte proportion d'élèves immigrants. Ces équipes travaillent avec les enseignants, les chefs d'établissement et les administrateurs de ces établissements, offrant des conseils s'appuyant sur l'expérience des enseignants ayant travaillé avec des élèves immigrants, des ateliers sur le climat de la classe, etc. Les équipes comprennent des psychologues scolaires qui interagissent avec les enseignants, des chefs d'établissement, des élèves et leurs parents, et servent de passerelle entre ces intervenants afin que les établissements et les enseignants puissent mieux soutenir les élèves dans les enseignements dispensés en classe.

**Source :** Commission européenne/EACEA/Eurydice, (2019<sub>[73]</sub>), "Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures", *Eurydice Report*, <http://dx.doi.org/10.2797/222073>.

En ce qui concerne les politiques et pratiques scolaires liées à l'équité, le nombre limité d'observations des chefs d'établissement dans chaque pays ne permet pas d'analyses de régression sur les facteurs associés aux politiques et pratiques scolaires liées à la diversité. Fait intéressant, au niveau du système, la proportion d'enseignants travaillant dans des établissements à forte diversité linguistique, qui peut servir d'indicateur de la diversité culturelle des établissements, n'est pas liée à la proportion d'établissements appliquant des politiques et des pratiques multiculturelles telles que déclarées par les chefs d'établissement (le coefficient de corrélation linéaire est proche de 0).

### La disposition des enseignants à enseigner dans des environnements multiculturels

Avec une migration croissante dans de nombreuses régions du monde (OCDE, 2018<sub>[52]</sub>), les enfants d'immigrés sont inscrits dans les établissements de leurs pays d'accueil et un certain nombre de systèmes éducatifs ont connu une augmentation de la diversité linguistique de leurs élèves au cours de la dernière décennie. Ce phénomène n'est pas exclusivement lié aux flux migratoires, mais il est fortement lié aux schémas migratoires et aux pays d'origine des immigrants et des réfugiés. Les flux migratoires/de réfugiés et la diversité linguistique dans les établissements ont pour conséquence que les établissements et les enseignants doivent de plus en plus prendre en compte les profils des élèves multiculturels.

Dans ce contexte, il est essentiel pour les décideurs et les chefs d'établissement de comprendre la volonté des enseignants d'enseigner dans des classes multiculturelles. En effet, une étude internationale récente sur l'intégration des étudiants immigrants a reconnu qu'il est difficile de gérer la diversité culturelle en classe, et qu'il faut une préparation. Souvent, les élèves diffèrent non seulement par les connaissances et les compétences acquises au cours de leurs premières années, mais aussi par les stratégies qu'ils utilisent pour aborder et résoudre les problèmes. De Abreu (2006<sub>[75]</sub>) soutient que, par exemple, en mathématiques, les enseignants qui ne sont pas pleinement conscients des différences culturelles dans leurs approches des problèmes mathématiques ou qui minimisent les différences culturelles, défendant des notions générales d'aptitude et d'équité, sont mal outillés pour exploiter les connaissances et l'expérience de leurs élèves (OCDE, 2015<sub>[38]</sub>).

Par conséquent, il est important d'examiner dans quelle mesure les enseignants se sentent en confiance pour enseigner à une classe multiculturelle. TALIS 2018 regroupe plusieurs questions sur l'enseignement en contexte multiculturel à l'intention des enseignants qui ont déjà enseigné dans une classe avec des élèves de différentes cultures<sup>22</sup>. En particulier, TALIS demande aux enseignants de s'exprimer sur leur préparation à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue. Comme indiqué au chapitre 4, la grande majorité des enseignants ne se sentaient pas prêts à relever le défi au moment où ils ont achevé leur formation. En effet, plus de 50 % d'entre eux ont déclaré qu'ils n'étaient pas bien préparés à enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue dans tous les pays participants, à l'exception de Shanghai (Chine), de l'Afrique du Sud et des Émirats arabes unis (tableau I.4.20 du chapitre 4).

TALIS demande également aux enseignants quels sont leurs besoins en formation continue. Comme indiqué au chapitre 5, 15 % des enseignants font état d'un besoin important en formation continue dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue, et ce besoin est devenu encore plus criant en 2018. Il figure actuellement en troisième place parmi les besoins en formation continue signalés par les enseignants, après l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement (tableau I.5.21 du chapitre 5).

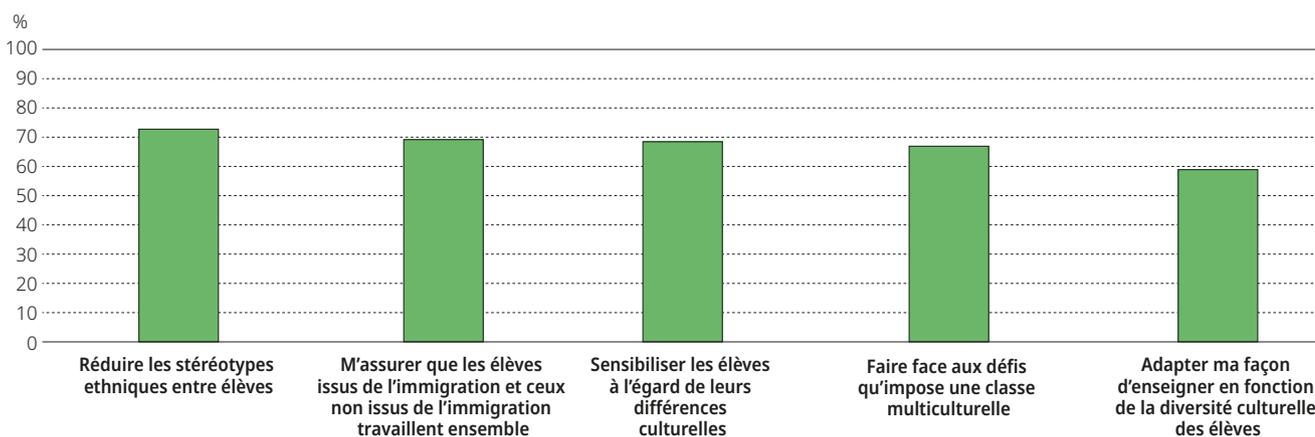
TALIS 2018 s'adresse également aux enseignants qui ont déjà enseigné dans des classes composées d'élèves de différentes cultures, et les questionne sur leur expérience et leur efficacité personnelle, et leur demande de déterminer dans quelle mesure (« pas du tout » ; « dans une faible mesure » ; « dans une certaine mesure » ; « dans une grande mesure »), ils peuvent gérer un certain nombre d'aspects de l'enseignement en milieu multiculturel. Les résultats montrent qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE :

- L'efficacité personnelle des enseignants en milieu multiculturel est la plus élevée en ce qui concerne la réduction des stéréotypes ethniques parmi les élèves. En effet, 73 % des enseignants ont l'impression de pouvoir le faire « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (graphique I.3.11, tableau I.3.38).
- À la question de « s'assurer que les élèves issus ou non de l'immigration travaillent ensemble », 69 % des enseignants indiquent des niveaux élevés d'efficacité personnelle.
- 68 % des enseignants signalent des niveaux élevés d'efficacité personnelle dans la sensibilisation des élèves aux différences culturelles.
- 67 % déclarent des niveaux élevés d'efficacité personnelle quant à leur capacité à faire face aux défis d'une classe multiculturelle.
- Il est à noter que la proportion d'enseignants ayant déclaré des niveaux élevés d'efficacité personnelle passe à 59 % lorsqu'il s'agit d'adapter leur enseignement à la diversité culturelle des élèves, c'est-à-dire beaucoup moins que pour les aspects relevant de la promotion de relations et d'interactions positives entre des élèves de différents milieux (graphique I.3.11, tableau I.3.38). Cette tendance reflète la conclusion du chapitre 5 selon laquelle les besoins en formation continue signalés par les enseignants sont plus grands pour ce qui concerne l'enseignement en milieu culturel que pour la communication avec des personnes de cultures ou de pays différents (tableau I.5.21 du chapitre 5).

L'examen des tendances en matière d'efficacité personnelle spécifiques à chaque pays en milieu multiculturel révèle des tendances régionales et culturelles intéressantes. En ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement à la diversité culturelle des élèves, au moins 90 % des enseignants font état d'une grande efficacité personnelle en Colombie, au Portugal et aux Émirats arabes unis, mais cela n'est vrai que pour moins de la moitié des enseignants en Estonie, en Finlande, au Japon, en Corée, aux Pays-Bas, en Norvège et en Slovaquie. Lorsqu'on examine tous les aspects de l'efficacité personnelle en milieu multiculturel, les enseignants ont tendance à afficher des niveaux élevés d'efficacité personnelle dans les pays d'Amérique latine et du Moyen-Orient et au Portugal, mais les niveaux d'efficacité personnelle en milieu multiculturel sont plus faibles dans les pays asiatiques et nordiques (tableau I.3.38).

### Graphique I.3.11 Efficacité personnelle des enseignants dans l'enseignement de classes multiculturelles

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment pouvoir effectuer les tâches suivantes « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » dans l'enseignement d'une classe multiculturelle<sup>1</sup> (moyenne OCDE-31)



1. L'échantillon est limité aux enseignants qui déclarent avoir déjà enseigné à une classe avec des élèves de différentes cultures. Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants déclarant qu'ils pensent pouvoir effectuer « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » les tâches suivantes dans l'enseignement d'une classe multiculturelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.38.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933944084>



Il faut toutefois garder à l'esprit que TALIS reflète les perceptions subjectives des enseignants et que l'Enquête peut être sujette à des préjugés culturels, en particulier pour les questions d'auto-évaluation telles que l'efficacité personnelle (He et Kubacka, 2015<sub>[76]</sub>). Par conséquent, les comparaisons entre pays et économies doivent être interprétées avec prudence<sup>23</sup>.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants ont tendance à avoir davantage confiance dans leur capacité à enseigner à des élèves de cultures différentes lorsque leur classe comprend en fait une plus grande proportion d'élèves immigrants et d'élèves dont la langue maternelle est différente de la (des) langue (s) d'enseignement (plus de 10 % de ces élèves contre 0 % à 10 %). La capacité des enseignants à enseigner à des classes multiculturelles a une relation positive avec l'une ou l'autre de ces mesures de la composition de la classe dans environ deux tiers des pays et économies participant à TALIS (tableau I.3.41). Il y a toute une gamme d'explications possibles à cette constatation. Comme les classes ne deviennent pas culturellement diverses du jour au lendemain, cette constatation suggère un modèle d'apprentissage par la pratique, selon lequel l'expérience de l'enseignement dans un environnement multiculturel est un levier essentiel de l'efficacité personnelle dans l'enseignement en milieu multiculturel. Dans le même ordre d'idées, une autre raison possible est que les établissements ayant des populations de cultures différentes reçoivent ou élaborent une formation continue interne ciblée, ce qui a un impact direct sur le sentiment d'efficacité des enseignants. Des problèmes de sélection peuvent également être en jeu, car les enseignants ayant une plus grande efficacité personnelle en milieu multiculturel sont plus susceptibles de choisir d'enseigner dans des établissements multiculturels. En outre, les établissements multiculturels sont plus susceptibles de recruter des enseignants ayant une plus grande efficacité personnelle en milieu multiculturel ou d'affecter des enseignants ayant une grande efficacité personnelle dans les classes plus diversifiées au sein des établissements.

Il n'existe guère de pays où la proportion d'élèves ayant le statut de réfugié dans une classe a un lien significatif avec l'efficacité personnelle des enseignants dans l'enseignement en milieu multiculturel. Toutefois, dans quatre pays européens, à savoir la République tchèque, la Lettonie, la Norvège et le Portugal, les enseignants ont tendance à se sentir moins en mesure d'enseigner dans une classe multiculturelle lorsqu'ils ont au moins un élève réfugié dans leur classe (tableau I.3.41). Cette relation négative pourrait s'expliquer par les spécificités de l'enseignement aux réfugiés, des élèves ayant peut-être subi un traumatisme et qui sont arrivés dans le pays d'accueil avec peu de préparation dans la langue d'enseignement (Graham, Minhas et Paxton, 2016<sub>[59]</sub> ; Hart, 2009<sub>[60]</sub>). L'afflux massif et soudain qui s'est produit dans certains pays (en particulier la Suède) a peut-être également surpris les enseignants et les établissements (OCDE, 2018<sub>[52]</sub>), leur laissant peu de temps pour s'adapter, et leur donnant le sentiment de ne pas être préparés. Les enseignants qui gèrent réellement ces situations peu fréquentes peuvent en fait être assez réalistes quant aux défis qu'elles impliquent.

## AMÉLIORER LE CLIMAT DE L'ÉTABLISSEMENT ET LES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE

Il est important pour les décideurs, les chefs d'établissement, les enseignants et les parents de comprendre la dynamique en jeu dans le climat de l'établissement et de la classe, car les recherches montrent qu'un climat scolaire positif influe de manière directe ou indirecte sur l'apprentissage et le bien-être social des élèves (Battistich et al., 1997<sub>[77]</sub> ; Bryk et Schneider, 2002<sub>[78]</sub> ; Cohen et al., 2009<sub>[79]</sub> ; Engel, Rutkowski et Rutkowski, 2009<sub>[80]</sub> ; Hoy, Tarter et Hoy, 2006<sub>[81]</sub> ; Martin et al., 2013<sub>[82]</sub> ; Nilsen et Gustafsson, 2014<sub>[83]</sub>), ainsi que sur le sentiment d'efficacité, de confiance en soi et d'engagement de l'enseignant (Fulton, Yoon et Lee, 2005<sub>[84]</sub> ; Hoy et Woolfolk, 1993<sub>[85]</sub> ; Weiss, 1999<sub>[86]</sub>). Le climat de l'établissement est un indicateur collectif de la culture des établissements qui englobe les dimensions physique, sociale et scolaire (Epstein et Mcpartland, 1976<sub>[87]</sub>). La sécurité dans les établissements peut être conceptualisée comme se rapportant aux dimensions physique et sociale du climat de l'établissement. Au niveau plus micro-économique (c'est-à-dire au niveau de la classe), les relations que les élèves nouent avec leurs enseignants, le soutien de ces derniers, ainsi que le climat disciplinaire dans la classe sont également des aspects cruciaux pour le bien-être des enseignants et des élèves et l'apprentissage de ces derniers. Il est particulièrement pertinent d'examiner la discipline en classe, à la lumière de sa relation avec le temps d'enseignement et, par voie de conséquence, avec les possibilités d'apprentissage des élèves (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016<sub>[42]</sub> ; Vollmer, 2000<sub>[88]</sub>).

Alors que les précédentes enquêtes TALIS avaient sondé les enseignants et les chefs d'établissement sur divers aspects du climat de l'établissement et de la classe, TALIS 2018 offre une occasion unique d'enquêter sur les changements au fil du temps dans ce domaine et sur la manière dont les différentes dimensions de la sécurité dans les établissements, les relations entre élèves et enseignants et la discipline en classe ont changé depuis 2008.

### Sécurité des environnements d'apprentissage des établissements

TALIS interroge les chefs d'établissement sur la fréquence d'un certain nombre d'incidents liés à la sécurité dans l'établissement, plus précisément la fréquence à laquelle ils se produisent dans leur établissement (« jamais », « moins d'une fois par mois », « chaque mois », « chaque semaine » ou « chaque jour »). S'il est important de garder à l'esprit que ces réponses reflètent la perception des chefs d'établissements et leur sensibilisation aux incidents autant que leur prévalence réelle, ils apportent néanmoins un éclairage sur la sécurité dans les établissements. Heureusement, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les établissements

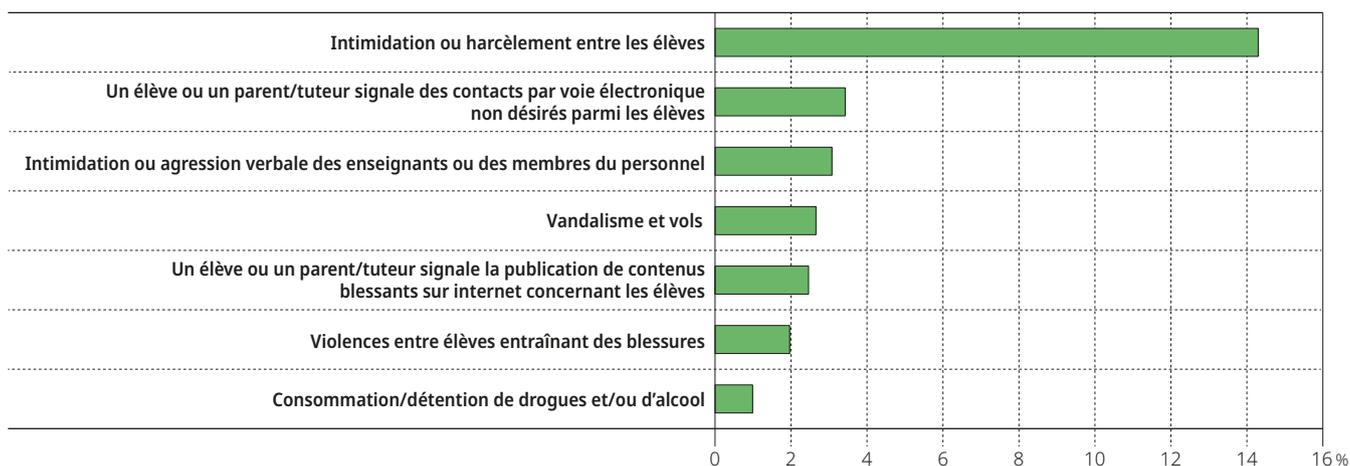
en 2018 sont, pour la plupart, à l'abri d'incidents hebdomadaires ou quotidiens en matière de sécurité scolaire et offrent ainsi aux élèves des environnements d'apprentissage sûrs (graphique I.3.12, tableau I.3.42). En effet, certains problèmes qui préoccupent généralement les parents surviennent une fois par semaine dans une petite minorité d'établissements (moins de 3 %). C'est le cas de la consommation/détention de drogues et/ou d'alcool (un problème survenant au moins une fois par semaine dans seulement 1 % des établissements en moyenne dans les pays de l'OCDE), des violences entre élèves entraînant des blessures (2 %), de la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves sur Internet (2.5%) ou des actes de vandalisme et vols (3 %). Les incidents liés à l'intimidation ou l'agression verbale des enseignants ou des membres du personnel ou aux contacts par voie électronique non désirés parmi les élèves sont légèrement plus fréquents (se produisant au moins une fois par semaine dans 3 à 4 % des établissements) (graphique I.3.12, tableau I.3.42).

Cependant, un problème ressort des déclarations des chefs d'établissement sur la sécurité dans les établissements : les déclarations d'incidents réguliers liés à des actes d'intimidation ou de harcèlement entre les élèves sont nettement plus élevées que pour les autres incidents de sécurité dans les établissements, survenant au moins une fois par semaine dans 14 % des établissements en moyenne dans les pays de l'OCDE. C'est un sujet de préoccupation pour les décideurs, les enseignants, les chefs d'établissement et les parents, étant donné l'impact persistant de l'intimidation et du harcèlement sur le bien-être, la confiance et la réussite des élèves qui en sont victimes, ainsi que ses conséquences potentiellement dramatiques (Hoy, Hannum et Tschannen-Moran, 1998<sup>[89]</sup>). Selon les chefs d'établissement, ce problème est davantage prévalent en Belgique (et dans la Communauté flamande)<sup>24</sup>, à Malte, en Nouvelle-Zélande et en Afrique du Sud (survenant au moins une fois par semaine dans 30 % à 40 % des établissements), ainsi qu'au Brésil, en Bulgarie, en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande, en France, en Israël, en Suède et aux États-Unis (survenant au moins une fois par semaine dans 20 % à 30 % des établissements). Ce phénomène pourrait également constituer un problème majeur en Australie<sup>25</sup> (tableau I.3.42). Selon les déclarations des chefs d'établissement, ce problème est en revanche extrêmement rare au Japon, au Kazakhstan, en Corée et à Shanghai (Chine) (tableau I.3.42).

De même, il est inquiétant que 3 % des établissements soient confrontés au moins une fois par semaine à des problèmes d'intimidation ou d'agression verbale envers des enseignants ou des membres du personnel. Cela peut également avoir des conséquences durables sur leur bien-être, leur niveau de stress, leur confiance et, éventuellement, sur leur maintien dans la profession (Guo et Higgins-D'Alessandro, 2011<sup>[90]</sup>). Le Brésil et la Communauté flamande de Belgique sont les systèmes éducatifs où ce problème semble le plus fréquent, car il se produit au moins une fois par semaine dans plus de 10 % des établissements. Des actes d'intimidation ou d'agression verbale envers des enseignants ou des membres du personnel se produisent également au moins une fois par semaine dans 5 % à 10 % des établissements en Belgique, en Colombie, au Danemark, en Estonie, en Nouvelle-Zélande, en Arabie Saoudite, en Afrique du Sud, en Suède et aux États-Unis (tableau I.3.42).

### Graphique I.3.12 Sécurité dans les établissements

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les incidents suivants se sont produits au moins une fois par semaine dans leur établissement (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les incidents suivants se sont produits au moins une fois par semaine dans leur établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.42.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933944103>

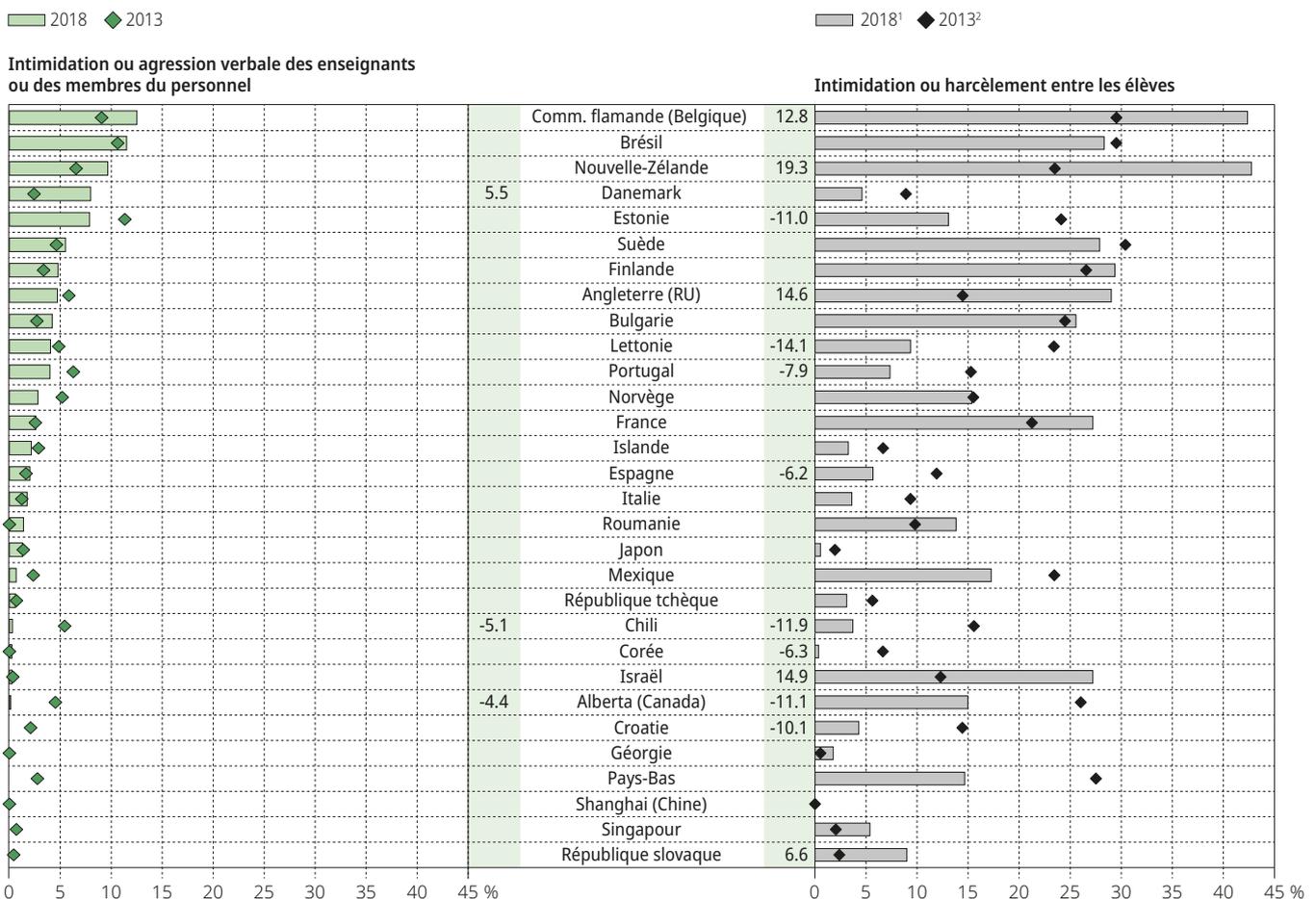


Les tendances spécifiques à chaque pays ont mis en lumière les défis spécifiques rencontrés par différents pays et économies en matière de sécurité dans les établissements. Les systèmes éducatifs où les incidents liés à la sécurité dans les établissements sont les plus fréquents et les plus répandus, selon les chefs d'établissement, sont le Brésil, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande de Belgique, et l'Afrique du Sud, où au moins 10 % des chefs d'établissement font état d'incidents de sécurité au moins une fois par semaine sur au moins trois des sept dimensions de la sécurité dans les établissements examinées dans TALIS (tableau I.3.42).

TALIS permet d'analyser l'évolution de la sécurité dans les établissements au cours des cinq dernières années. Dans la mesure où l'intimidation ou le harcèlement entre les élèves est le problème de sécurité scolaire le plus fréquemment signalé par les chefs d'établissement en 2018, il est intéressant d'examiner son évolution par rapport à 2013. Il est à noter à cet égard que les chefs d'établissement indiquent que la fréquence des actes d'intimidation ou de harcèlement a diminué au cours des cinq dernières années dans la majorité des pays et économies dont les données sont disponibles (graphique I.3.13, tableau I.3.45).

### Graphique I.3.13 Changement dans la sécurité dans les établissements de 2013 à 2018

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les incidents suivants se sont produits au moins une fois par semaine dans leur établissement



1. Les données pour TALIS 2018 font référence à « Intimidation ou harcèlement entre élèves (ou autres formes d'agressions verbales) » et/ou « Un élève ou un parent/tuteur signale la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves ».
2. Dans TALIS 2013, il était demandé aux chefs d'établissement de signaler la fréquence à laquelle une "Intimidation ou agression verbale d'élèves (ou autres formes de brutalité hors atteintes physiques)" se produisait dans leur école.

**Notes :** seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que l'intimidation ou l'agression verbale des enseignants ou des membres du personnel se produisaient au moins une fois par semaine dans leur établissement en 2018.

**Source :** OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.45.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933944122>

Cependant, il y a une limitation à cela, car en 2018 s'est ajoutée une nouvelle question pour les chefs d'établissement concernant la fréquence à laquelle un élève ou un parent/tuteur signale la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves – une forme de cyberintimidation – alors que l'élément relatif au harcèlement en 2013 recouvrait probablement ce type d'incident. Par conséquent, il faut interpréter l'évolution du harcèlement au fil du temps avec prudence. On peut obtenir une image plus précise des tendances en prenant en compte non seulement les incidents « d'intimidation ou de harcèlement entre les élèves », mais également les incidents du type « un élève ou un parent/tuteur signale la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves » (2018).

### Encadré I.3.8 Initiatives visant à identifier et combattre le harcèlement

#### Estonie

L'action stratégique visant à prévenir le harcèlement et à faire face aux incidents s'y rapportant en Estonie est le résultat d'un effort commun des ministères de l'aide sociale et de la santé, des établissements d'enseignement supérieur et des fondations à but non lucratif. En conséquence, un ensemble divers d'initiatives ont été mises en œuvre sur plusieurs fronts qui ont comme objectif commun de lutter contre le harcèlement sous toutes ses formes. Ces initiatives comprennent des campagnes de prévention du harcèlement et de sensibilisation au niveau de l'établissement et la tenue de débats publics dans les médias afin d'impliquer les parties prenantes de la collectivité. Des mesures spéciales ont été prises pour lutter contre la cyberintimidation, telles que la création « d'agents de police du Web » qui sont des agents de police travaillant en ligne et conseillant les jeunes utilisateurs sur Internet. L'approche estonienne se distingue également par la priorité accordée aux programmes de lutte contre le harcèlement à tous les niveaux de l'enseignement – y compris les maternelles et les établissements.

#### Chili

Au Chili, la *Superintendencia de Educación* (Surintendance de l'éducation) est chargée de veiller à la qualité du climat scolaire en s'appuyant sur la « Loi sur la violence en milieu scolaire », et surveille les indicateurs scolaires élaborés par l'Agence pour la qualité de l'éducation. Ces indicateurs incluent les perceptions et les attitudes des élèves, des enseignants et des parents relativement à l'existence d'un environnement respectueux et sûr. La Surintendance supervise le « règlement interne de l'établissement », qui oblige les établissements à définir des politiques de prévention du harcèlement ainsi que des protocoles d'action lorsque des comportements liés au harcèlement sont identifiés. Selon la Surintendance de l'éducation, l'organe permet aux citoyens de disposer d'un mécanisme de signalement des actes de harcèlement. Ceci permet aux citoyens de renforcer leur contrôle sur la mise en œuvre par l'établissement de tous les protocoles (ce que l'établissement est tenu de faire en vertu de la loi) en cas de harcèlement ou de toute autre action qui affecte l'environnement et la coexistence scolaires. Environ 68 % des plaintes reçues par la Surintendance de l'éducation sont liées à l'environnement et à la coexistence scolaires.

#### Alberta (Canada)

En Alberta (Canada), les enseignants ont accès à une multitude de ressources fournies par le ministère de l'Éducation afin d'identifier les signes comportementaux de harcèlement dans l'établissement, et qui couvrent les aspects physiques, sociaux et la cyberintimidation. Ces ressources aident également les enseignants à élaborer un plan d'intervention pour les situations liées au harcèlement et à y impliquer les parents et les responsables des enfants. Selon ces ressources, les enseignants doivent observer les incidents scolaires pour repérer les comportements liés au harcèlement, développer des stratégies pour promouvoir les comportements positifs et sensibiliser davantage l'ensemble de l'établissement aux conséquences négatives du harcèlement et à ce que les élèves peuvent faire s'ils sont témoins d'actes de harcèlement de la part de leurs camarades.

**Sources :** Estonian Union for Child Welfare (2015<sup>[90]</sup>), *Kiusamisest vabaks! (Free of Bullying)*, <http://kiusamisestvabaks.ee/about-us>, (consulté le 12 avril 2019) ; information fournie par le ministère de l'Éducation, Estonie, 11 avril 2019 ; Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile (s.d.<sup>[91]</sup>) *Desarrollo Personal y Social: Otros Indicadores de Calidad Educativa [Développement personnel et social : Autres indicateurs de qualité de l'éducation]*, [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo\\_personal\\_social\\_OIC\\_25\\_11.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf), information fournie par le ministère de l'Éducation, Chili, 9 avril 2019 ; Gouvernement de l'Alberta (2019<sup>[92]</sup>), *Bullying prevention for educators: Learn how to recognize, prevent and respond to signs of bullying in school*, [www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx](http://www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx) (consulté le 8 avril 2019).

Cette approche qui consiste à contraster les incidents quotidiens ou hebdomadaires « d'intimidation ou de violence verbale entre les élèves (ou d'autres formes de harcèlement non physique) » en 2013 avec des incidents quotidiens ou hebdomadaires d'intimidation ou de harcèlement et publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves (en 2018) a révélé que huit pays et économies participants ont connu une réduction significative de la fréquence de ce phénomène, selon les déclarations des chefs



d'établissement<sup>26</sup>. Cette amélioration est particulièrement marquée en Alberta (Canada), au Chili, en Croatie, en Estonie et en Lettonie. L'encadré I.3.8 fournit des informations sur certaines des initiatives prises par ces pays pour résoudre les problèmes de harcèlement. En revanche, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande de Belgique, Israël, la Nouvelle-Zélande et la République slovaque ont été confrontés à une tendance inverse sur cette question, qui demande une surveillance étroite et des actions spécifiques. Il y a peu de changements significatifs dans les autres domaines de la sécurité dans les établissements, à l'exception de l'intimidation ou de l'agression verbale envers des enseignants ou des membres du personnel, pour lesquels la fréquence a augmenté au Danemark, mais a diminué en Alberta (Canada) et au Chili, et les violences entre élèves entraînant des blessures, dont la fréquence a augmenté en Finlande, en Israël et en Nouvelle-Zélande (tableau I.3.45).

### Relations entre les enseignants et leurs élèves

Grâce à une série de questions sur les relations enseignant-élève, TALIS met en lumière les relations existantes au sein de l'établissement, ce qui permet de savoir si les enseignants et les élèves s'entendent bien, ainsi que d'en savoir plus sur le climat de l'établissement puisque le climat touche au bien-être des élèves. Ces données révèlent que les relations entre les enseignants et leurs élèves sont extrêmement positives. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 96 % des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que la plupart des enseignants estiment que le bien-être des élèves est important, et 96 % sont également d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les enseignants et les élèves s'entendent généralement bien entre eux (tableau I.3.46). Une proportion élevée d'enseignants est également d'accord avec les affirmations selon lesquelles la plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire (93 %) et que, si un élève a besoin d'une aide supplémentaire, l'établissement la lui fournit (92 %).

En examinant les tendances spécifiques à chaque pays, il est frappant de constater que plus de 90 % des enseignants sont d'accord pour dire que les enseignants et les élèves s'entendent bien dans tous les pays et économies participants, à l'exception de l'Afrique du Sud, qui représente un peu moins de 85 %. La conviction que les enseignants valorisent le bien-être des élèves est également largement partagée par les pays et les économies participant à TALIS, car seuls le Kazakhstan et la République slovaque ont des niveaux d'accord inférieurs à 90 % pour l'affirmation selon laquelle le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants. En revanche, il y a moins de consensus sur les affirmations selon lesquelles la plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire et que, l'établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin (tableau I.3.46).

TALIS demande également aux enseignants dans quelle mesure les enseignants de l'établissement peuvent compter les uns sur les autres, ce qui fournit des informations supplémentaires sur le degré de cohésion et de confiance, en tant qu'élément essentiel du climat de l'établissement (Finnan, Schnepel et Anderson, 2003<sup>[94]</sup> ; Ghaith, 2003<sup>[95]</sup>). L'accord des enseignants sur cette affirmation (87 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) est nettement en deçà du large consensus sur les relations enseignant-élève, 13 % des enseignants estimant que la cohésion avec leurs collègues est insuffisante. Cette tendance est particulièrement marquée au Mexique (66 % seulement), mais également dans une moindre mesure (79 % à 83 %) en Colombie, en Croatie, en Hongrie, au Japon, au Portugal, en Afrique du Sud et en Turquie (tableau I.3.46).

L'analyse des relations enseignant-élève au fil du temps confirme les conclusions sur la sécurité dans les établissements selon lesquelles le climat de l'établissement s'est globalement amélioré dans la majorité des pays et des économies TALIS depuis la première enquête TALIS en 2008 :

- En ce qui concerne la conviction que les enseignants et les élèves s'entendent généralement bien, Israël est le seul pays à avoir enregistré une diminution modérée de la proportion d'enseignants qui souscrivent à cette affirmation depuis 2013 (2 points de pourcentage). Tous les autres pays et économies n'ont pas connu beaucoup de changement ou ont connu une amélioration des relations enseignant-élève, les progrès les plus significatifs ayant été enregistrés dans cette dimension du climat scolaire en Estonie, en Lituanie, au Mexique et en République slovaque depuis 2008 et en Italie depuis 2013, avec des changements supérieurs à 5 points de pourcentage.
- La conviction des enseignants quant à l'importance du bien-être des élèves a également progressé dans la grande majorité des pays, principalement en Corée et en Turquie depuis 2008. Mais la Hongrie et la République slovaque ont connu une tendance inverse, les enseignants s'accordant moins sur cette affirmation en 2018 qu'en 2008.
- Les deux autres dimensions des relations enseignant-élève révèlent des tendances plus nuancées, avec des améliorations dans un certain nombre de pays et d'économies, mais en déclin dans d'autres (tableau I.3.49).

### Climat de discipline dans le paysage actuel

TALIS aborde la question de la discipline en demandant aux enseignants d'indiquer dans quelle mesure ils sont (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») avec quatre affirmations sur le climat de discipline dans leur classe spécifique. En 2018, entre 26 % et 29 % des enseignants ont signalé des problèmes de discipline dans la classe spécifique,

en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Plus spécifiquement, 29 % des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils « perdent pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance », contre 28 % qui disent « attendre assez longtemps au début de la séance avant que les élèves ne se calment » et 26 % pour qui « il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe ». À l'instar de ces problèmes de discipline, seuls 72 % des enseignants s'accordent pour dire que les élèves de leur classe spécifique « s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage » (tableau I.3.50).

Les tendances spécifiques à chaque pays sur ces différents aspects révèlent que certains systèmes éducatifs sont davantage affectés par des problèmes de discipline que d'autres : avec soit des comportements perturbateurs signalés par 40 % des enseignants soit un climat agréable d'apprentissage signalé par moins de 60 % d'entre eux. C'est le cas du Brésil pour les quatre dimensions du climat de discipline scolaire, de l'Espagne pour trois dimensions, et de la Belgique, du Chili, de l'Islande, du Portugal et de l'Afrique du Sud pour deux dimensions (tableau I.3.50).

Le climat de discipline en classe, tel que perçu par les enseignants, varie en fonction de la composition de la classe. Logiquement, en moyenne dans les pays de l'OCDE et dans tous les pays et économies participant à TALIS (sauf au Viet Nam), plus la concentration d'élèves ayant des problèmes de comportement dans la classe est élevée, plus les enseignants signalent un manque de discipline (tableau I.3.53). C'est toujours le cas même lorsqu'on tient compte d'autres indicateurs de composition de la classe et des caractéristiques des enseignants – sexe, statut professionnel et années d'expérience (tableau I.3.54). À l'inverse, le besoin de plus de discipline est nettement moins important dans les salles de classe où la proportion d'élèves très doués en enseignement est plus grande dans presque tous les pays participants, à l'exception du Japon, du Portugal et de la Roumanie, à la fois avant et après avoir tenu compte des caractéristiques des enseignants.

Les autres aspects de la diversité de la classe ne sont pas clairement liés au climat de discipline en classe, dans une perspective transnationale. Seuls quelques pays montrent une relation significative entre un autre indicateur de la composition de la classe et le climat de discipline. En effet, la proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement ne montre aucune association significative avec le climat de discipline dans 37 pays. Il existe quelques cas marginaux : la proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement montre une faible association négative avec le climat de discipline dans huit pays et économies (l'Estonie, la Communauté flamande de Belgique, la France, Malte, la Norvège, la Fédération de Russie, la Suède et les Émirats arabes unis), à la fois avant et après avoir pris en compte les caractéristiques de l'enseignant, en plus d'autres indicateurs de composition de la classe (tableaux I.3.53 et I.3.54). Cependant, l'effet est très faible et peut encore être surestimé, car il peut refléter l'effet d'autres aspects du profil des enseignants, autres que ceux pris en compte dans les analyses – sexe, statut et expérience de l'enseignant<sup>27</sup>. En revanche, quatre pays montrent une relation positive entre la proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement et le climat de discipline, après avoir pris en compte les caractéristiques de la classe et de l'enseignant : l'Italie, la Lettonie, la Nouvelle-Zélande et l'Afrique du Sud (tableau I.3.54).

Les changements dans le climat de discipline en classe révèlent les progrès réalisés entre 2013 et 2018 par environ un tiers des pays et économies participants dont les données sont disponibles, mais aussi un affaiblissement du climat de discipline d'un autre groupe de pays et économies. Le temps d'enseignement perdu en raison du temps que mettent les élèves à se calmer au début des séances est moins un problème pour les enseignants en 2018 qu'en 2013 (graphique I.3.14 et tableau I.3.55). Depuis 2013, la proportion d'enseignants indiquant que cette question constitue un problème dans leur classe spécifique a le plus diminué en Norvège (-20 points de pourcentage), en Estonie (-6) et en Israël (-5). En revanche, cet aspect du climat de discipline s'est détérioré depuis 2013 en Bulgarie, dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Roumanie. Le temps d'enseignement est également perdu du fait que les élèves interrompent le cours une fois celui-ci commencé. Cet aspect du climat de discipline en classe reflète étroitement les changements au fil du temps en ce qui concerne le temps perdu au début de la classe (tableau I.3.55).

Un autre problème de discipline courant dans la classe est le bruit, qui peut empêcher les élèves et les enseignants de se concentrer sur le cours. Les évolutions dans le temps de cet aspect du climat de discipline en classe présentent des tendances contrastées, avec un nombre à peu près égal de pays présentant une amélioration ou une baisse dans ce domaine (graphique I.3.14 et tableau I.3.55). En plus de cette évolution de la prévalence des bruits perturbateurs comme problème de discipline, il convient de garder à l'esprit qu'une augmentation de la fréquence des bruits perturbateurs peut également résulter d'un changement de pratiques pédagogiques – telles que l'augmentation du travail en groupe ou des discussions en classe entre élèves – entraînant des changements dans la perception des perturbations par les enseignants.

Les changements spécifiques aux pays dans les différentes dimensions du climat de discipline en classe illustrent qu'il y a des tendances cohérentes pour certains pays. Selon les déclarations des enseignants, il y a eu une détérioration du climat de discipline en classe dans au moins trois dimensions du climat de discipline en Bulgarie, dans la Communauté flamande de Belgique et en Nouvelle-Zélande depuis 2013, et en Autriche, au Brésil, en Bulgarie et en Slovaquie depuis 2008. En revanche, il y a eu une amélioration du climat de discipline en classe dans au moins trois dimensions en République tchèque, en Estonie et à Singapour depuis 2013, ainsi qu'au Danemark et en Norvège<sup>28</sup> depuis 2008 (tableau I.3.55).

Graphique I.3.14 **Changement dans la discipline en classe de 2013 à 2018**

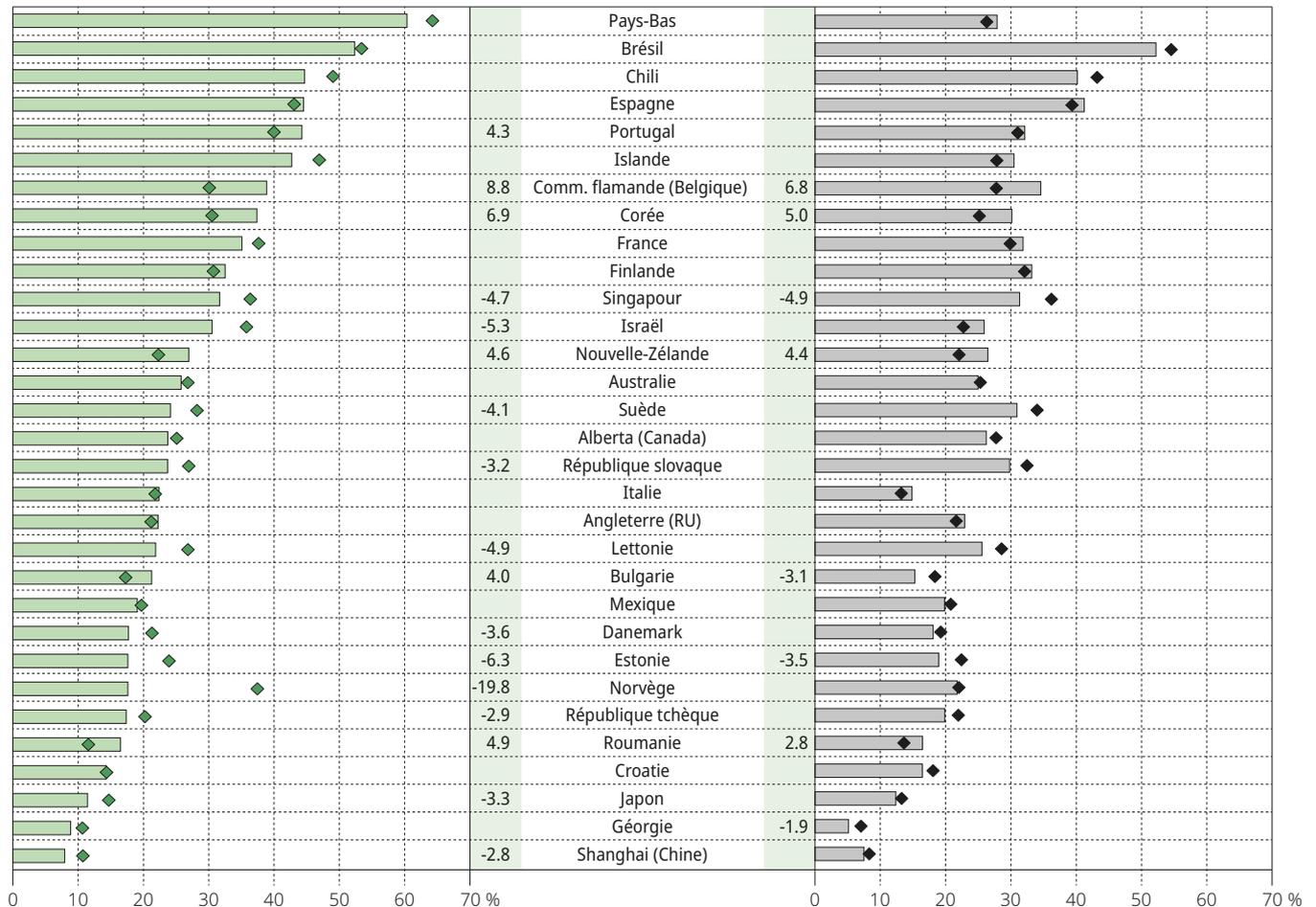
Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes concernant leur classe cible

■ 2018 ◆ 2013

■ 2018 ◆ 2013

**Au début de la séance, l'enseignant doit attendre assez longtemps avant que les élèves ne se calment**

**Il y a beaucoup de bruit qui perturbe cette classe**



**Notes :** seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que l'enseignant doit attendre assez longtemps au début de la séance avant que les élèves ne se calment.

**Source :** OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.55.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933944141>

Cependant, lorsqu'on interprète ces types de changements, il est important de garder à l'esprit que ceux-ci sont basés sur la perception qu'ont les enseignants du climat de discipline en classe et peuvent, de ce fait, refléter une série de facteurs autant que des changements réels dans le comportement des élèves. En effet, différents mécanismes peuvent être en jeu, tels que des changements dans les pratiques pédagogiques, une focalisation spécifique des activités de formation continue sur la gestion/le climat de la classe au cours de ces dernières années, ou des effets de génération dans les cas où la structure par âge du corps enseignant a évolué et lorsque des groupes différents d'enseignants réagissent différemment aux interruptions de cours mineures (par exemple, déterminer si elles posent problème et méritent d'être signalées).

### **Climat dans l'établissement, pratiques pédagogiques et efficacité personnelle des enseignants**

Au-delà des déclarations des chefs d'établissement et des enseignants sur le climat de l'établissement et de la classe et les changements connexes au fil du temps, il est également important d'examiner dans quelle mesure le climat de l'établissement et de la classe est lié aux pratiques pédagogiques qu'utilisent les enseignants et à leur efficacité telle qu'ils la perçoivent

(Kraft, Marinell et Shen-Wei Yee, 2016<sup>[96]</sup> ; Maxwell et al., 2017<sup>[97]</sup> ; Thomas et Bass, 1992<sup>[98]</sup>). Ces relations peuvent expliquer si et dans quelle mesure le lien entre le climat de l'établissement et la réussite des élèves est influencé par les pratiques et les perceptions des enseignants.

### Encadré I.3.9 **Climat scolaire du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

#### **Sécurité dans les établissements**

Dans les pays et les économies participant à TALIS, les établissements sont un lieu sûr. Parmi les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE et 11 pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, des incidents tels que le vandalisme ou la consommation de drogues se produisent généralement chaque jour ou chaque semaine dans moins de 3 % des établissements, et la fréquence tend à être similaire dans les établissements du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire.

L'Angleterre (Royaume-Uni) se démarque en ce qui concerne le nombre d'incidents d'intimidation ou de harcèlement parmi les élèves, car ils se produisent au moins une fois par semaine dans beaucoup moins d'établissements du primaire que ceux du premier et du deuxième cycle du secondaire. De même, les établissements d'enseignement primaire d'Angleterre (Royaume-Uni), de la Communauté flamande de Belgique et de la France sont confrontés à des incidents liés à la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves ou par contacts électroniques non désirés parmi les élèves beaucoup moins fréquemment que les établissements du premier cycle du secondaire (tableau I.3.43).

#### **Relations élèves-enseignants**

Dans les pays de l'OCDE, 96 % des enseignants du premier cycle du secondaire déclarent entretenir de bonnes relations avec leurs élèves. Les établissements d'enseignement primaire affichent des proportions similaires d'enseignants indiquant des relations élève-enseignant positives encore plus souvent que dans les établissements du premier cycle du secondaire dans la plupart des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de CITE (tableau I.3.47).

Il y a moins d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui déclarent avoir de bonnes relations avec leurs élèves que leurs pairs du premier cycle du secondaire. Selon l'aspect spécifique des relations élèves-enseignants considéré, 2 à 7 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE affichent une proportion légèrement inférieure d'enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire indiquant de bonnes relations avec leurs élèves, avec la plus grande différence au Brésil (plus de 5 points de pourcentage dans la catégorie « Cet établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin »). En revanche, en ce qui concerne l'octroi d'une aide supplémentaire à un élève qui en a besoin, le Danemark, les Émirats arabes unis et la Suède affichent de meilleures données dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau I.3.48).

#### **Climat de discipline**

Dans les pays de l'OCDE et les économies participant à TALIS, plus des deux tiers des enseignants du premier cycle du secondaire signalent une forte proportion d'élèves qui s'efforcent de faire régner un climat d'apprentissage agréable (tableau I.3.50). Les déclarations des enseignants indiquent que, dans 9 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les élèves du primaire tendent davantage à faire régner un climat agréable d'apprentissage que leurs homologues plus âgés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus importante étant observée dans la Communauté flamande de Belgique (12 points de pourcentage) et en Espagne (14 points de pourcentage) (tableau I.3.51).

Alors que les élèves du premier cycle du secondaire sont moins portés à créer un environnement d'apprentissage positif que leurs camarades plus jeunes, le niveau de discipline en classe a tendance à augmenter entre les deux niveaux d'enseignement dans certains des 13 pays et économies dont les données sont disponibles. Par exemple, dans 5 pays sur 13, une faible proportion d'enseignants indique qu'il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe (tableau I.3.51).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la vaste majorité des 11 pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE affichent une vision plus positive du climat de discipline que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau I.3.52). Par exemple, dans 9 pays sur 11, un pourcentage moins élevé d'enseignants indique que l'enseignant perd pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance. De même, dans la plupart des pays, il y a plus d'enseignants du deuxième cycle du secondaire que d'enseignants du premier cycle qui déclarent que les élèves de la classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage, l'écart étant le plus important au Portugal (12 points de pourcentage).



Ces questions sont abordées plus en détail au chapitre 2, dans le cadre d'une discussion sur la qualité de l'enseignement, les facteurs liés à la classe et les caractéristiques des enseignants. Cependant, les analyses de régression montrent que les enseignants qui signalent un plus grand manque de discipline dans leur classe ont tendance à avoir moins confiance en leurs capacités à enseigner (tableau I.3.56) et à consacrer moins de temps en classe à l'enseignement et à l'apprentissage (tableau I.3.58). Ces relations sont valables pour tous les pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles, avant et après avoir pris en compte les caractéristiques des enseignants (tableaux I.3.57 et I.3.59). Les enseignants dont les classes sont moins disciplinées ont également tendance à faire participer moins fréquemment leurs élèves à des pratiques faisant appel à l'activation cognitive<sup>29</sup>, telles que proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente, donner des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique, faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice, et demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles (tableau I.3.61). Cela est vrai pour tous les pays et économies participant à TALIS, à l'exception de l'Alberta (Canada), de CABA (Argentine), de la France, de l'Islande, du Japon et du Viet Nam (tableau I.3.60)<sup>30</sup>.

## DÉFIS ET PRIORITÉS SELON LES ENSEIGNANTS ET LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Comme indiqué au début de ce chapitre, le paysage de l'enseignement et de l'apprentissage a considérablement évolué au cours de la dernière décennie, si bien que cela pose de nombreux défis aux enseignants et aux chefs d'établissement alors qu'ils s'efforcent de dispenser un enseignement de qualité. Dans le même temps, depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, les milieux universitaires et politiques s'intéressent de plus en plus au professionnalisme des enseignants, comme base de la réforme de l'éducation (Harris-Van Keuren, Silova et McAllister, 2015<sub>[99]</sub> ; OCDE, 2016<sub>[100]</sub>). L'un des aspects clés de la professionnalisation du corps enseignant est le rôle des enseignants et de leurs organisations représentatives dans les domaines de l'élaboration des politiques éducatives et de l'allocation des ressources (Darling-Hammond et Lieberman, 2012<sub>[101]</sub> ; Lai et Lo, 2007<sub>[102]</sub>), bien que cet aspect soit relativement peu exploré au-delà du niveau scolaire. En tant que voix des enseignants (et des chefs d'établissement), TALIS offre l'occasion de sonder les enseignants et les chefs d'établissement sur les défis auxquels ils sont confrontés et les priorités que, selon eux, les décideurs devraient aborder, agissant comme un mécanisme de rétroaction ascendante pour le système éducatif dans son ensemble. Plus spécifiquement, TALIS 2018 explore les points de vue de ces acteurs de première ligne sur leurs priorités en matière de politique éducative, notamment en ce qui concerne l'allocation des ressources au sein des systèmes éducatifs (OCDE, 2017<sub>[103]</sub>).

### Point de vue des chefs d'établissement sur les problèmes de ressources qui entravent la qualité de l'enseignement

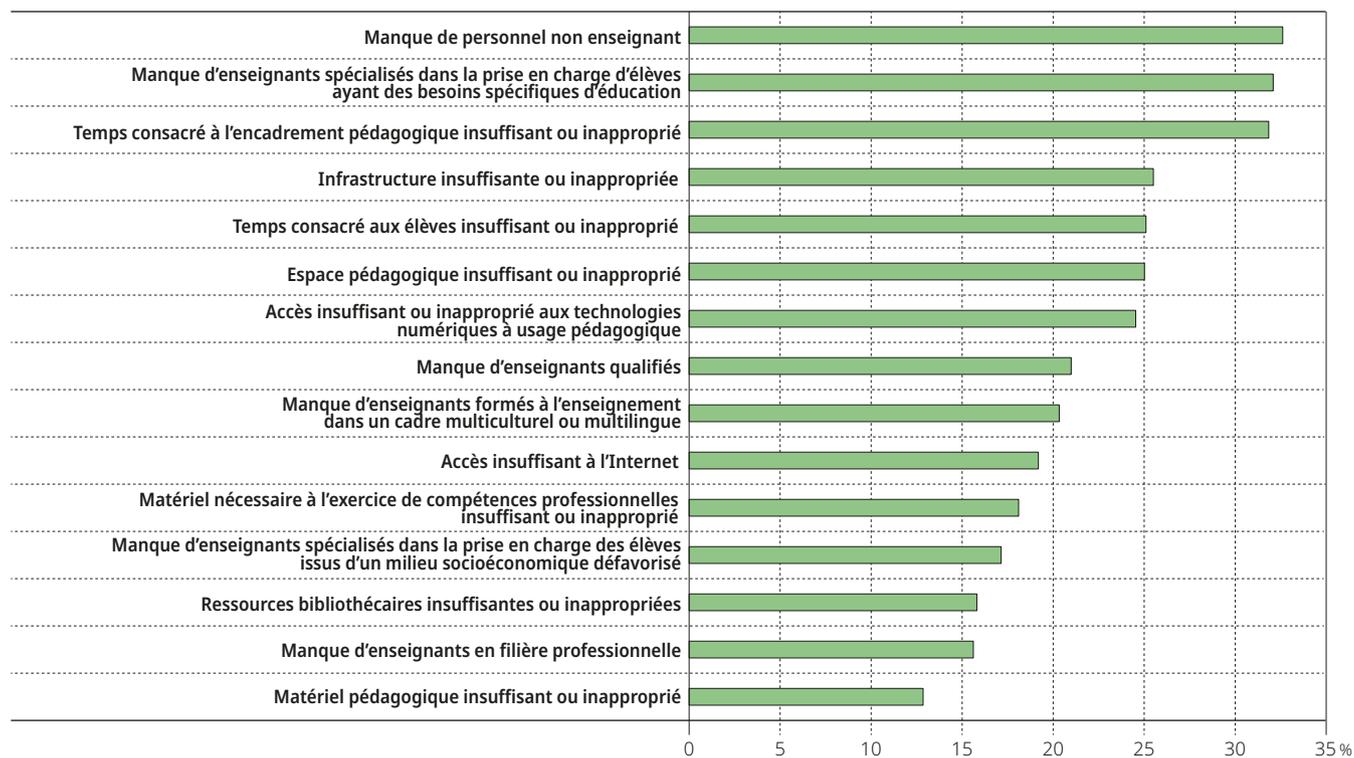
Une première approche consiste à interroger les chefs d'établissement sur les problèmes de ressources qui, selon eux, entravent la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité. TALIS leur pose cette question depuis 2008, mais la portée de ces problèmes s'est élargie en 2013, de sorte que les indicateurs de changement dans le temps sont désormais disponibles pour un plus grand nombre de problèmes. Plus particulièrement, TALIS demande aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure un certain nombre de problèmes de ressources nuisent à la qualité de l'enseignement (« pas du tout », « dans une faible mesure », « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure »).

En 2018, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les trois problèmes de ressources les plus courants dans les établissements (signalés par un tiers des chefs d'établissement comme entravant la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement de qualité « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure ») sont les suivants : le « manque de personnel non enseignant » (33 %) ; le « manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (32 %) ; et le « temps consacré à l'encadrement pédagogique insuffisant ou inapproprié » (32 %). Les autres problèmes les plus courants (indiqués par un quart des chefs d'établissement) sont : l'« infrastructure insuffisante ou inappropriée » (26 %) ; le « temps consacré aux élèves insuffisant ou inapproprié » (25 %) ; et l'« espace pédagogique insuffisant ou inapproprié » ainsi que l'« accès insuffisant ou inapproprié aux technologies numériques à usage pédagogique » (les deux 25 %). Environ un cinquième des chefs d'établissement ont déclaré que les problèmes qui nuisent à un enseignement de qualité sont les suivants : le « manque d'enseignants qualifiés » (21 %) et le « manque d'enseignants formés à l'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue » (20 %) (tableau I.3.63).

Les problèmes de ressources varient considérablement selon les pays et économies participant à TALIS. Dans l'ensemble, les chefs d'établissement du Brésil, de la Colombie et du Viet Nam ont exprimé le taux de pénurie le plus élevé : au moins 8 des 15 problèmes proposés ont été qualifiés d'obstacles principaux par au moins 50 % des chefs d'établissement, probablement en raison de graves pénuries et de contraintes financières dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans ces systèmes (tableau I.3.63). Toutefois, en ce qui concerne les pénuries de ressources identifiées par les chefs d'établissement, il n'existe pas de regroupement systématique des pays et des économies sur le modèle des dépenses en éducation ou du PIB<sup>31</sup>.

Graphique I.3.15 **Manque de ressources scolaires qui nuit à un enseignement de qualité**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que le manque des ressources ci-après entravent la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement de qualité « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant de la prévalence du manque de ressources scolaires.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.63.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933944160>

Le « manque de personnel non enseignant », principale priorité identifiée par les chefs d'établissement, a été mentionné par moins de 10 % des chefs d'établissement en Bulgarie, en Islande, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Norvège, en Fédération de Russie, à Shanghai (Chine), à Singapour, en Slovénie et en Suède, malgré des niveaux de dépenses en éducation très différents selon les pays et les économies (OCDE, 2018<sup>[15]</sup>). Cependant, plus de 50 % des chefs d'établissement ont signalé cette pénurie au Brésil, en Colombie, en Italie, au Portugal, en Arabie saoudite, en Afrique du Sud et au Viet Nam (tableau I.3.63).

Le « manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation », deuxième pénurie de ressources la plus importante en moyenne dans les pays de l'OCDE, a été cité par plus de 70 % des chefs d'établissement en France, et par 50 % à 70 % des chefs d'établissement en Belgique<sup>32</sup>, au Brésil, en Colombie, en Arabie saoudite, en Afrique du Sud et au Viet Nam, mais par moins de 15 % de chefs d'établissement en Alberta (Canada), en Autriche, en Finlande, en Géorgie, en Islande et dans la Fédération de Russie.

On constate également d'importantes différences d'un pays à l'autre en ce qui concerne le « temps consacré à l'encadrement pédagogique insuffisant ou inapproprié ». Plus de 50 % des chefs d'établissement le citent en Belgique, en Colombie, en Italie, au Portugal et au Viet Nam, mais ils sont moins de 15 % à l'indiquer en Bulgarie, en Angleterre (Royaume-Uni), en Estonie, en Géorgie, au Mexique et à Singapour (tableau I.3.63).

Outre le Brésil, la Colombie et le Viet Nam, qui font face à une pénurie généralisée de ressources dans la plupart des domaines examinés par TALIS, d'autres pays connaissent des pénuries spécifiques graves (citées par environ 50 % des chefs d'établissement ou plus), notamment :

- des problèmes de ressources matérielles : infrastructure insuffisante ou inappropriée (en Italie, au Portugal, en Arabie saoudite et en Afrique du Sud), espace pédagogique insuffisant ou inapproprié (en Israël), accès insuffisant ou inapproprié aux technologies numériques à usage pédagogique (au Portugal, en Roumanie, en Arabie saoudite et en Afrique du Sud), et accès insuffisant à internet au Mexique



- des problèmes de ressources humaines : manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (en Belgique, en France, en Arabie saoudite, en Afrique du Sud et au Viet Nam), manque d'enseignants formés à l'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue (en Italie), manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (en France) (tableau I.3.63).

### Encadré I.3.10 **Problèmes liés aux ressources des établissements du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Parmi les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, les trois principaux problèmes de pénurie signalés par les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sont : le manque de personnel non enseignant (33 %), le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, (32 %), et le temps consacré à l'encadrement pédagogique insuffisant ou inapproprié (32 %) (tableau I.3.63). Les chefs d'établissement du primaire ont tendance à signaler les trois principaux problèmes de ressources dans la plupart des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE (tableau I.3.64).

Dans le deuxième cycle du secondaire, dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, les problèmes de ressources signalés ont tendance à être identiques à ceux du premier cycle du secondaire. Dans quelques pays, dont le Danemark, le Portugal et le Viet Nam, les problèmes liés au manque de personnel non enseignant et à l'infrastructure insuffisante ou inappropriée sont inférieurs de plus de 10 points de pourcentage dans les établissements du deuxième cycle du secondaire par rapport à ceux du premier cycle du secondaire. Ce dernier problème de ressources est également moins mentionné en Suède (tableau I.3.65).

## **Opinion des enseignants sur les domaines d'intervention prioritaires et les dépenses supplémentaires dans l'éducation**

En complément des déclarations des chefs d'établissement sur les problèmes de ressources qui entravent la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité, TALIS 2018 demande également aux enseignants, pour la première fois, de définir les domaines prioritaires d'intervention et de dépenses supplémentaires. C'est un moyen indirect d'identifier les principaux problèmes de ressources. En tant qu'acteurs de première ligne des systèmes éducatifs, les enseignants sont particulièrement bien placés pour signaler les problèmes de ressources qui affectent directement leur travail quotidien. Il est donc important que les décideurs politiques se fient à la voix professionnelle des enseignants pour élaborer une politique répondant aux besoins en ressources du secteur de l'éducation, et pour mieux comprendre non seulement les domaines que les enseignants considèrent comme prioritaires en terme d'intervention et de dépenses supplémentaires, mais également les facteurs qui déterminent ces convictions.

L'Enquête TALIS 2018 permet pour la première fois d'explorer les problèmes de ressources du point de vue des enseignants. Elle leur demande d'évaluer l'importance d'un certain nombre de priorités si le budget de l'éducation était augmenté de 5 %. Pour chaque priorité, il leur est demandé si elle est « peu importante », « importante » ou « très importante ». Les enseignants avaient la possibilité de classer tous les problèmes comme étant « très importants », ce qui leur évitait d'avoir à choisir entre des problèmes concurrents. Néanmoins, il est possible de se faire une idée des problèmes de ressources les plus importants en examinant la proportion d'enseignants dans chaque pays qui a identifié chaque problème comme un domaine « très important », ainsi que les trois principaux problèmes qu'ils ont le plus souvent signalés comme étant hautement prioritaires.

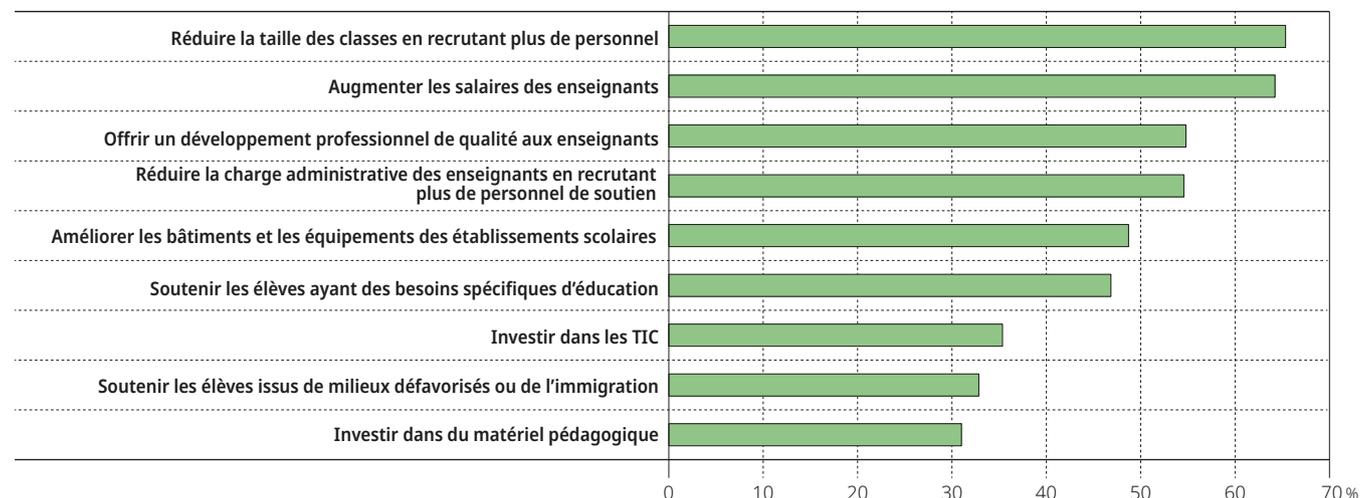
En 2018, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la priorité numéro un en matière de dépenses déclarée par les enseignants consistait à « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » (jugé très important par 65 % des enseignants), « augmenter le salaire des enseignants » (64 %), « offrir une formation continue de haute qualité aux enseignants » (55 %) et « réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel de soutien » (55 %). Plus de la moitié des enseignants en moyenne dans les pays de l'OCDE estiment que ces quatre questions sont très importantes. En revanche, les questions suivantes « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires », « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation », « investir dans les TIC », « soutenir les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration » et « investir dans du matériel pédagogique » sont moins souvent classées très importantes. Cependant, 30 % à 50 % des enseignants de l'OCDE considèrent toujours que ces questions sont très importantes (tableau I.3.66).

Une autre façon d'étudier les tendances générales consiste à examiner, pour chaque question, le nombre de pays et d'économies pour lesquelles elle figure parmi les trois principales priorités définies par les enseignants. Avec cette approche, les domaines

prioritaires restent les mêmes mais l'ordre change. La question la plus souvent classée parmi les trois premières priorités (dans les systèmes éducatifs de 39 pays et économies participants) est « augmenter le salaire des enseignants », suivie de « réduire la taille des classes » (29 systèmes éducatifs), « réduire la charge administrative des enseignants » (24 systèmes éducatifs), « offrir une formation continue de haute qualité aux enseignants » (23 systèmes éducatifs), « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires » (15 systèmes éducatifs) et « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (10 systèmes éducatifs) (tableau I.3.66).

### Graphique I.3.16 Priorités de dépenses pour le premier cycle de l'enseignement secondaire

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les priorités de dépenses suivantes étaient très important<sup>1</sup> (moyenne OCDE-31)



1. Les répondants n'étaient pas invités à établir des priorités ; ils ont eu la possibilité d'attribuer « très important » à toutes les priorités de dépenses.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les priorités de dépenses suivantes étaient très importantes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.66.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933944179>

Les tendances en matière de priorités de dépenses spécifiques à chaque pays permettent de mieux comprendre les problèmes qui, selon les enseignants, nécessitent une attention particulière de la part des décideurs. En effet, alors que la priorité numéro un<sup>33</sup> des dépenses dans la plupart des pays et économies participants est, selon les enseignants, d'« augmenter le salaire des enseignants » (dans 21 pays) et de « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » (dans 17 pays), les enseignants de certains systèmes éducatifs ont choisi d'autres questions comme priorité numéro un. Les questions spécifiques à un pays considérées comme très importantes pour la profession sont notamment : « offrir une formation continue de haute qualité aux enseignants » au Brésil, au Chili, en Colombie, au Mexique et en Slovénie<sup>34</sup> ; « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires » en Italie, en Arabie saoudite et en Turquie ; et « réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel de soutien » en Australie (tableau I.3.66). En Italie, les évaluations des enseignants sur l'importance d'« améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires » vont dans le même sens que les chefs d'établissement qui signalent une « infrastructure insuffisante ou inappropriée ». Cela pourrait être lié à la série de tremblements de terre qui ont eu lieu en Italie centrale en 2016-17, l'année scolaire précédant l'Enquête. Ils ont endommagé un certain nombre d'établissements et mis en évidence la vulnérabilité des bâtiments scolaires existants (Di Ludovico et al., 2018<sup>[104]</sup>).

En ce qui concerne la dépense visant à « augmenter le salaire des enseignants », cette priorité mérite un examen minutieux. En effet, cette affirmation a été très bien classée par les enseignants de la majorité des pays et économies participants. Mais ce n'est pas le cas partout. En Australie, en Autriche, en Belgique (et dans la Communauté flamande), au Danemark, en Slovénie et en Espagne, la priorité visant à « augmenter le salaire des enseignants » a été classée très importante par moins de la moitié des enseignants<sup>35</sup>. En outre, elle ne figure pas parmi leurs trois principaux domaines de dépenses supplémentaires prioritaires. Cette constatation indique que les enseignants peuvent prendre en compte une série de facteurs pour définir leurs priorités, notamment en comparant leurs niveaux de salaire à ceux de leurs pairs ayant une formation similaire.

### Encadré I.3.11 **Priorités d'intervention politique du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Parmi les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, les deux principales priorités en matière de dépenses signalées par les enseignants du premier cycle du secondaire sont la nécessité de « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » (65 %) et d'« augmenter le salaire des enseignants » (64 %) (tableau I.3.66). Alors que ces questions sont également considérées comme très importantes par les enseignants du primaire dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, l'affirmation « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » a été plus souvent jugée très importante par les enseignants du primaire que par leurs pairs du premier cycle du secondaire (tableau I.3.67). Dans 6 pays sur 13, cette question constitue l'une des deux priorités en matière de dépenses pour les enseignants du primaire, l'écart le plus important étant de 15 points de pourcentage ou plus en Communauté flamande de Belgique, au Danemark et au Japon.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les domaines prioritaires clés ont tendance à être les mêmes que ceux signalés dans le premier cycle du secondaire dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE (tableaux I.3.66 et I.3.68). Cependant, dans 6 pays sur 11, les priorités suivantes « investir dans les TIC », « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel », « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires » et « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » sont moins souvent jugées très importantes par les enseignants du deuxième cycle du secondaire. La différence la plus importante se trouve au Danemark en ce qui concerne la priorité visant à « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (-22 points de pourcentage). En raison des notes légèrement inférieures de certaines priorités, l'offre d'« une formation continue de qualité aux enseignants » peut être identifiée comme l'une des deux principales dépenses prioritaires au deuxième cycle du secondaire dans 6 pays sur 11.

Il n'y a pas assez de données comparables au niveau international sur les salaires des enseignants par rapport à ceux d'autres travailleurs de l'enseignement pour permettre un examen plus systématique de cette question. Pour comparer le pouvoir d'achat des revenus statutaires des enseignants d'un pays à l'autre, on utilise des données sur les salaires de départ statutaires des enseignants, exprimées en termes de parité de pouvoir d'achat (PPA) (OCDE, 2018<sup>[15]</sup>). L'étude des niveaux de rémunération des enseignants dans différents pays et économies et la proportion d'enseignants qui estiment que l'amélioration du salaire des enseignants est une priorité très importante permet de mieux comprendre pourquoi les enseignants accordent la priorité aux augmentations de salaire. La proportion d'enseignants qui considèrent les augmentations de salaire comme très importantes tend à être inversement proportionnelle au niveau des salaires de départ statutaires dans leur pays (les coefficients de corrélation linéaire sont de 0.75). En d'autres termes, plus le salaire statutaire des enseignants dans un pays est bas (en PPP), plus les enseignants considèrent le salaire des enseignants comme une priorité très importante. La même relation est valable pour les niveaux de salaire après 15 ans d'expérience ou au sommet de l'échelle de rémunération (tableaux I.3.66 et I.3.71). Cette tendance et la force de la relation suggèrent encore une fois que les enseignants peuvent prendre en compte une série de facteurs lorsqu'ils évaluent les domaines prioritaires en matière de dépenses supplémentaires, notamment le pouvoir d'achat et le niveau de vie que les niveaux de salaire permettent, et comment ils se comparent au niveau international. Les enseignants semblent plus enclins à accorder la priorité aux augmentations de salaire lorsque leur niveau de vie est inférieur aux normes internationales.

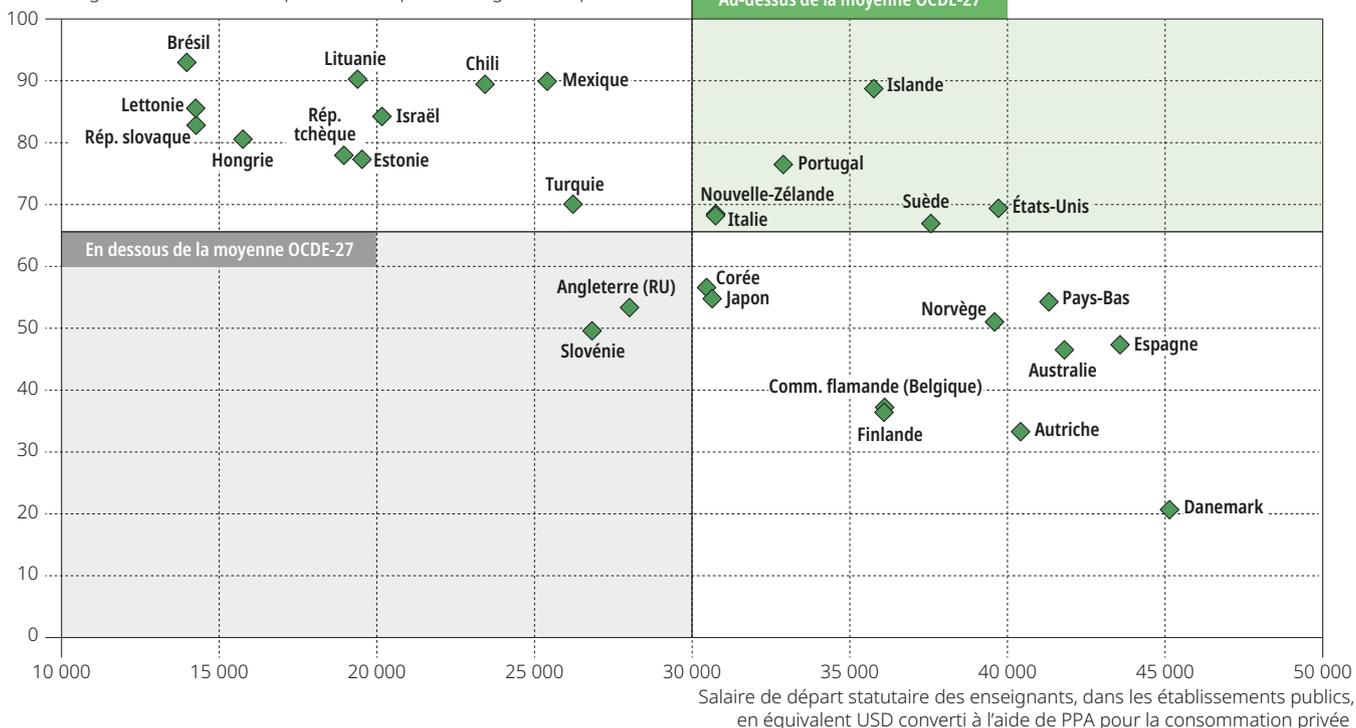
L'examen de la propension des enseignants à donner la priorité aux augmentations de salaire dans différents établissements scolaires confirme que le niveau de vie et le pouvoir d'achat sont susceptibles d'être des facteurs importants pour qu'un enseignant considère les augmentations de salaire comme une dépense prioritaire importante. En effet, dans un tiers des pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants travaillant dans des villes (où les prix du logement et le coût de la vie sont généralement plus élevés que dans les zones rurales) affichent une propension plus élevée à déclarer que les augmentations de salaire sont « très importantes » que leurs pairs travaillant dans les zones rurales<sup>36</sup>. Cette question des disparités régionales dans les niveaux de vie des enseignants est particulièrement aiguë dans les systèmes éducatifs où les niveaux de salaire des enseignants sont fixés de manière centrale, selon un barème global ne tenant pas compte des disparités régionales en termes de frais de subsistance. Les questions relatives aux conditions contractuelles et à la rémunération des enseignants seront approfondies dans *Teachers and School Leaders: Valued Professionals*, Volume II du rapport international TALIS 2018, à publier en 2020 (tableau I.3.69).

Le contexte scolaire pourrait également favoriser la propension des enseignants à donner la priorité à « l'augmentation du salaire des enseignants » dans certains pays et économies. En Belgique, au Danemark et aux Émirats arabes unis, par exemple, les enseignants qui travaillent dans des établissements accueillant une plus grande concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation indiquent moins souvent que leurs pairs qui travaillent dans des établissements qui en accueillent moins que l'amélioration des salaires est une priorité. De même, les enseignants travaillant dans des établissements regroupant de plus en plus d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé en Hongrie, en Suède et aux Émirats arabes unis sont moins susceptibles de déclarer que l'amélioration des salaires est une priorité élevée par rapport à leurs pairs travaillant dans des établissements plus favorisés<sup>37</sup>, alors que la tendance inverse s'observe en Australie et aux États-Unis (tableau I.3.69).

### Graphique I.3.17 Augmenter les salaires des enseignants

Augmenter les salaires des enseignants en tant que priorité de dépense très importante pour les enseignants du premier cycle du secondaire et les salaires de départ statutaires des enseignants du premier cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants déclarant que l'amélioration des salaires des enseignants constituait une priorité de dépenses de grande importance



**Notes :** seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles concernant le pourcentage d'enseignants ayant déclaré que l'augmentation des salaires des enseignants revêtait une importance élevée par rapport aux priorités de dépenses et aux salaires de départ statutaires des enseignants sont indiqués.

La moyenne OCDE-27 comprend tous les pays de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS 2018, à l'exception de l'Alberta (Canada), de la Belgique, de la Colombie et de la France.

**Source :** OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.66 et I.3.71.

**StatLink** <http://dx.doi.org/10.1787/888933944198>

Les aspects de la motivation pourraient être un autre facteur déterminant la tendance des enseignants à donner la priorité à « l'augmentation du salaire des enseignants », car les enseignants dont la motivation était fondée sur des incitations d'utilité sociale plus fortes risquent moins de privilégier l'amélioration des salaires que ceux qui étaient davantage motivés par des facteurs d'utilité personnelle (Watt et al., 2012<sub>[105]</sub> ; Watt et Richardson, 2008<sub>[106]</sub>). Des analyses de régression logistique ont été menées pour examiner le lien entre ce qui motive les enseignants à embrasser la profession et leur propension à déclarer que l'augmentation des salaires était une priorité. Elles montrent que les enseignants qui déclarent que les horaires d'enseignement sont une motivation importante pour intégrer la profession sont également plus susceptibles de déclarer que l'augmentation du salaire des enseignants est une priorité élevée dans près de la moitié des pays et économies participant à TALIS. Les enseignants qui ont estimé qu'il était important que l'enseignement offre une carrière professionnelle stable sont également plus susceptibles de considérer les augmentations de salaire comme importantes dans 12 pays et économies participant à TALIS. Ces résultats tendent à confirmer l'idée selon laquelle les enseignants qui attachent de l'importance aux caractéristiques économiques et aux conditions de travail du métier lorsqu'ils deviennent enseignants sont également logiquement plus enclins à rechercher des augmentations de salaire (tableau I.3.72).

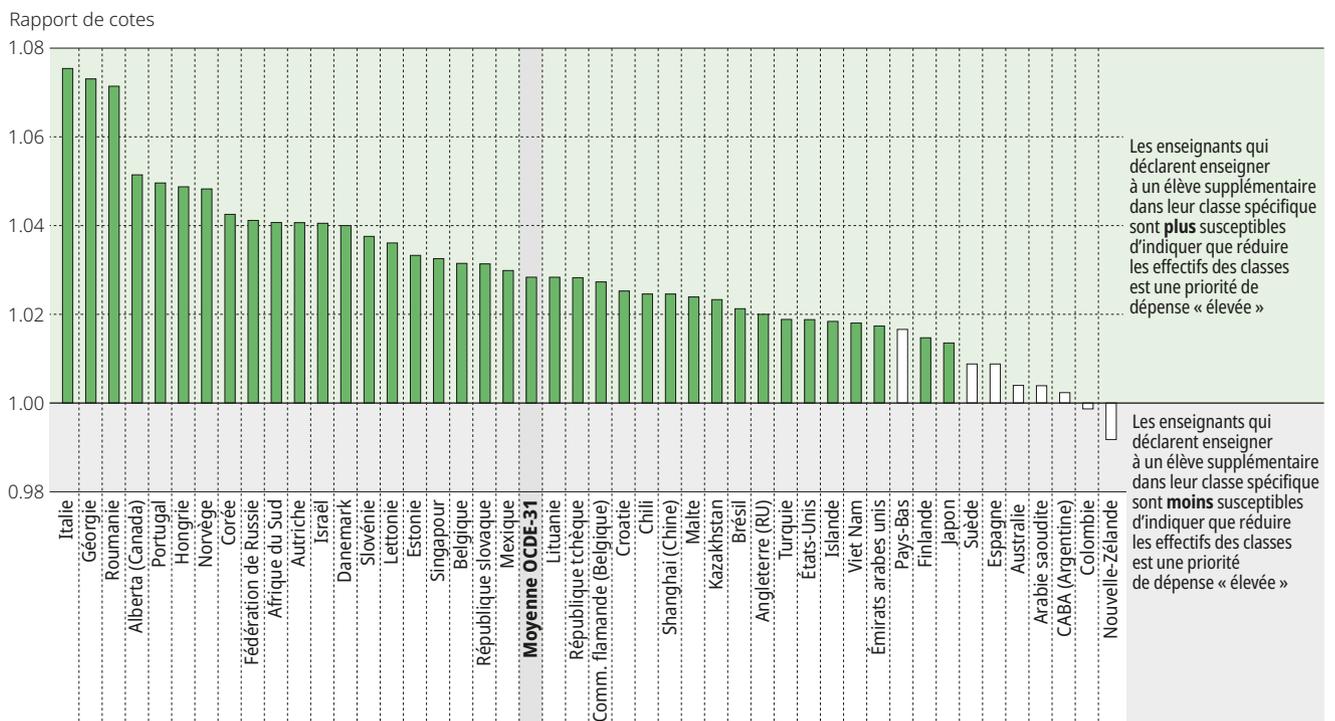
La tendance des enseignants à déclarer que « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » est une dépense prioritaire très importante mérite également un examen attentif, car il s'agit là du problème le plus fréquemment mentionné. Tout d'abord, il convient de noter que, si la réduction de la taille des classes est considérée comme la priorité numéro un des enseignants dans 17 pays et économies participants et comme l'une des trois principales priorités dans 29 systèmes éducatifs, cet aspect des ressources scolaires – bien que très bien classé par les enseignants en général – ne figure pas parmi les trois principaux problèmes signalés par les enseignants dans les pays suivants : Brésil, CABA (Argentine), Chili, Colombie, Croatie, Estonie, Géorgie, Hongrie, Kazakhstan, Lettonie, Mexique, Roumanie, Arabie saoudite, République slovaque, Turquie, Émirats arabes unis, et Viet Nam (tableau I.3.66).



Le penchant des enseignants à considérer la réduction de la taille des classes comme une priorité élevée en matière de dépenses peut fort bien être lié à leurs conditions d'enseignement personnelles, en particulier aux effectifs de leur classe. Les analyses de régression montrent que, comme on pouvait s'y attendre, les enseignants qui enseignent à des classes plus nombreuses<sup>38</sup> sont plus susceptibles d'indiquer que la réduction de la taille des classes est une priorité très importante (graphique I.3.18 et tableau I.3.73). Cette relation positive est vraie en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE et dans environ trois quarts des pays et économies participant à TALIS, après avoir pris en compte la composition de la classe et les caractéristiques des enseignants<sup>39</sup>. L'Australie, CABA (Argentine), la Finlande, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, l'Arabie saoudite, l'Espagne et la Suède font exception. Certains de ces pays et économies appliquent des politiques visant à affecter davantage d'enseignants dans des établissements défavorisés (Bénabou, Kramarz et Prost, 2009<sup>[107]</sup> ; Clotfelter et al., 2008<sup>[108]</sup> ; Dieterle, 2015<sup>[109]</sup> ; Jepsen et Rivkin, 2009<sup>[110]</sup> ; Karsten, 2006<sup>[111]</sup> ; OCDE, 2006<sup>[25]</sup> ; OCDE, 2018<sup>[112]</sup>). Il est donc possible que leurs enseignants aient choisi de signaler d'autres domaines dans lesquels dépenser tout budget supplémentaire alloué au secteur de l'éducation.

### Graphique I.3.18 Lien entre la réduction de la taille des classes en tant que priorité de dépenses très élevée et les effectifs des classes

Probabilité de réduire les effectifs des classes déclarée comme une priorité de dépenses à importance « élevée » en rapport avec les effectifs des classes<sup>1, 2, 3, 4, 5</sup>



1. Résultats de la régression logistique binaire basée sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire. Comme le prédicteur est une variable continue, la relation fait référence à l'effet marginal d'un élève supplémentaire dans la classe cible sur la probabilité de réduire la taille des classes déclarée comme une priorité de dépenses très importante.

2. Un rapport de cotes indique dans quelle mesure une variable explicative est associée à une variable de résultat catégorique. Un rapport de cotes inférieur à 1 dénote une association négative ; un rapport de cotes supérieur à 1 indique une association positive ; et un rapport de cotes égal à 1 signifie qu'il n'y a pas d'association.

3. La variable dépendante est une variable binaire : la catégorie de référence fait référence à la réduction des effectifs des classes déclarée comme une priorité de dépenses faible ou modérée.

4. Le prédicteur fait référence au nombre d'élèves dans la classe cible.

5. En tenant compte des caractéristiques suivantes de l'enseignant : sexe, travail à plein temps et années d'expérience en tant qu'enseignant ; et des caractéristiques de classe suivantes : part d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, part d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, part d'élèves ayant des problèmes de comportement, part d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, part d'élèves très doués en connaissances académiques, part d'élèves réfugiés.

**Note** : Les coefficients statistiquement significatifs sont marqués d'un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité de réduction des effectifs des classes considérée comme une priorité de dépenses à importance « élevée » par rapport aux effectifs des classes.

**Source** : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.73.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933944217>

### Notes

1. La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, avec des données adjudgées.
2. Aux États-Unis, les déséquilibres entre les sexes sont moins prononcés dans les domaines scientifique, informatique, des mathématiques, technique et professionnel.
3. Bulgarie, Croatie, République tchèque, Estonie, Géorgie, Hongrie, Kazakhstan, Lituanie, Fédération de Russie, République slovaque et Slovénie.
4. En Australie, la féminisation accrue de la profession s'est principalement produite entre 2013 et 2018, passant de 59 % en 2008 et 2013 à 62 % en 2018.
5. La ligne de féminisation égale est la diagonale de la figure. Elle représente une situation théorique d'égalité parfaite dans la proportion de femmes parmi les enseignants et leur proportion parmi les chefs d'établissement.
6. En Suède, cette augmentation ne résulte pas d'une politique délibérée, mais de la poursuite d'une tendance à long terme, la proportion de femmes chefs d'établissement augmentant depuis 30 ans. La proportion d'enseignantes est élevée et les chefs d'établissement sont généralement recrutés parmi les enseignants.
7. En Autriche, l'augmentation de la proportion de femmes chefs d'établissement est liée à la forte proportion d'enseignantes et de femmes chefs d'établissement généralement recrutées dans les rangs des enseignants, ainsi qu'à une augmentation du nombre de femmes cherchant des emplois comportant davantage de responsabilités. Le gouvernement s'efforce également de soutenir la représentation des femmes aux postes de direction par le biais de politiques telles que la Loi fédérale sur l'égalité de traitement.
8. En Norvège, cette augmentation n'est pas le résultat d'une politique délibérée, mais plutôt la conséquence de l'évolution dans le temps, avec de plus en plus d'enseignantes à tous les niveaux et occupant désormais des postes de direction.
9. Ce qui compte pour le bien-être psychologique et social des élèves, ce ne sont pas les différences culturelles en soi, mais plutôt la façon dont les autres les perçoivent (par exemple, les attitudes négatives envers les groupes minoritaires) ou la façon dont les élèves eux-mêmes gèrent leurs différences culturelles, indépendamment de la convivialité du climat ambiant.
10. Dans cette étude, on a mesuré l'enseignement efficace à l'aide d'un outil de contrôle des observations en classe basé sur un cadre d'enseignement efficace ayant intégré les principes du constructivisme social.
11. Dans les analyses suivantes, on utilise le seuil de 30 % pour comparer les établissements et les salles de classe comptant plus de 30 % des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé et des établissements comptant jusqu'à 30 % de ces élèves. Des seuils inférieurs sont utilisés pour les élèves issus de l'immigration, les élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement, les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (supérieurs à 10 % contre 10 % maximum) et les élèves réfugiés (supérieurs à 1 % par rapport à aucun) pour prendre en compte l'effectif global moins important de ces types d'élèves.
12. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, la Déclaration de Salamanque, le Mouvement pour l'éducation pour tous et les Objectifs du Millénaire pour le développement ont fixé des objectifs pour améliorer l'accès à l'éducation des enfants handicapés. Plus récemment, l'éducation des personnes handicapées est spécifiquement mentionnée dans l'objectif 4 des Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies, cible 4.5 : « D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle » (UNESCO, 2016, p. 21<sup>[51]</sup>).
13. Des questions sur la proportion d'élèves immigrés ou issus de l'immigration dans l'établissement et dans la salle de classe ont été ajoutées aux questionnaires TALIS 2018 relativement tard dans le processus de conception et n'ont donc pas été testées sur le terrain. Bien que l'analyse des principales données de l'enquête n'ait pas révélé de problème particulier avec ces questions, elles doivent être interprétées avec prudence.
14. Aux fins de ces analyses des tendances, seules les différences statistiquement significatives égales ou supérieures à 5 points de pourcentage de la proportion d'enseignants exerçant dans une classe avec une composition donnée sont indiquées, afin de mettre en évidence les changements profonds et rapides dans la composition de la classe. D'autres systèmes éducatifs font souvent face à des tendances similaires mais d'un ordre de grandeur inférieur ou non significatives sur le plan statistique.
15. La diversité linguistique peut évoluer en raison de l'afflux de migrants étrangers ou de réfugiés et/ou de la mobilité régionale accrue dans les sociétés multilingues, mais également en raison de la modification des politiques éducatives qui ont une incidence sur le regroupement linguistique des élèves dans les établissements.
16. L'étude mentionnée a indiqué que près d'un Américain sur trois (31 %) favorable à la suppression de l'immigration dissimulait ses sentiments restrictifs lorsqu'il était interrogé directement.
17. Dans le cas de l'Alberta (Canada), il faut faire preuve de prudence lors de l'interprétation de ces données, en raison des erreurs types importantes par rapport à d'autres pays.
18. Le Danemark, la République slovaque et la Suède se situent parmi les 20 pays les moins marqués par les inégalités (mesuré par l'indice de Gini, inférieur à 30 pour les trois, en 2015), suivis du Japon (indice de Gini : 32, en 2008) et du Viet Nam (indice de Gini : 35, en 2016). Pour voir les données : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/si.pov.gini>.

19. Comme ces informations proviennent des déclarations des chefs d'établissement, le nombre d'observations par pays est trop faible pour permettre des analyses de régression sur les facteurs associés aux politiques et pratiques en matière d'équité dans les établissements.
20. Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.
21. En Finlande, une des explications à cette tendance est que l'implication d'organisations extérieures à l'établissement pour soutenir des activités multiculturelles est moins courante que dans de nombreux autres pays, et que peu d'organisations effectuent un tel travail.
22. La section correspondante du questionnaire TALIS comprend des questions sur « les politiques et pratiques éducatives en lien avec la diversité, notamment la diversité culturelle ». Elle déclare ce qui suit : Par « diversité », on entend la reconnaissance et l'appréciation des différences qui peuvent exister entre les divers milieux des élèves et du personnel. Dans le cas de la diversité culturelle, cela fait plus particulièrement référence au milieu culturel ou ethnique de chacun. »
23. L'ampleur de l'efficacité personnelle dans les classes multiculturelles n'a atteint que l'invariance métrique, ce qui suggère que les comparaisons entre pays au niveau des éléments doivent être interprétées avec prudence (Rapport technique TALIS 2018).
24. Dans les communautés française et flamande de Belgique, le nombre élevé de déclarations des chefs d'établissement pourrait refléter le contexte national, les médias ayant rapporté des cas de violence dissimulée en milieu scolaire ces dernières années, ainsi qu'une formation poussée des chefs d'établissement et des enseignants pour identifier les actes de harcèlement et les combattre efficacement. Il est possible que les politiques de lutte contre le harcèlement mises en place aient sensibilisé les chefs d'établissement à ces questions.
25. En Australie, l'insuffisance des taux de réponse des chefs d'établissement affecte la comparabilité des données, et les chiffres doivent être interprétés avec prudence.
26. Les huit pays sont : l'Alberta (Canada), le Chili, la Croatie, l'Estonie, la Corée, la Lettonie, le Portugal et l'Espagne.
27. En effet, la manière dont les élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement sont répartis dans les classes peut être liée aux caractéristiques non observées des enseignants.
28. En Norvège, une explication possible pourrait être que les activités de formation continue des enseignants ont mis l'accent sur la gestion et le climat de la classe au cours des dernières années.
29. Voir le chapitre 2 pour plus d'informations sur cette stratégie d'enseignement.
30. Après la prise en compte des caractéristiques des enseignants et des classes, CABA (Argentine) et la France ne font plus partie de la liste des exceptions par pays (tableau I.3.62).
31. Le fait que les pénuries de ressources ne sont signalées que lorsqu'elles sont perçues comme affectant l'enseignement pourrait expliquer cette tendance. Si les chefs d'établissement dans des pays disposant de peu de moyens économiques n'ont jamais eu certaines ressources, il leur est difficile de dire si le fait de disposer de ces ressources affecte l'enseignement, ce qui peut brouiller le lien entre PIB/dépenses en éducation et pénuries.
32. En Communauté française de Belgique, les élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat du primaire sont officiellement identifiés comme présentant des difficultés d'apprentissage (bien qu'ils ne souffrent d'aucun handicap) et reçoivent un soutien supplémentaire, et leur établissement du premier cycle du secondaire reçoit des ressources humaines et financières supplémentaires. Les enseignants et les chefs d'établissement ont probablement associé ces profils d'élèves à l'Enquête TALIS en tant qu'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, ce qui a entraîné une surestimation importante de ce groupe.
33. Ce classement des priorités en matière de dépenses indiqué dans le chapitre ne prend en compte aucun test statistique des différences significatives entre les échelons.
34. Le chapitre 5 montre que ces pays affichent également des niveaux élevés de participation à la formation continue.
35. En Alberta (Canada) et en Finlande, moins de la moitié des enseignants estiment que l'augmentation des salaires est très importante, mais cette question figure néanmoins dans les trois domaines prioritaires concernant les dépenses supplémentaires.
36. La différence est statistiquement significative et dépasse 5 points de pourcentage en Belgique, en Croatie, en République tchèque, en Estonie, en Finlande, en Géorgie, en Hongrie, en Italie, au Kazakhstan, en Norvège, en République slovaque et en Turquie.
37. La différence en faveur des enseignants travaillant dans des établissements qui comptent une forte proportion d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés dépasse 5 points de pourcentage en Hongrie et en Suède.
38. Dans les analyses, la taille des classes est mesurée en fonction du nombre d'élèves inscrits dans une classe particulière (appelée classe spécifique) que l'enseignant a été invité à identifier et à décrire.
39. Très peu de pays ont une relation significative entre la composition de la classe (mesurée par la concentration d'élèves dont la première langue est différente de la (des) langue (s) d'enseignement, d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'élèves ayant des problèmes de comportement, d'élèves issus de milieux défavorisés, d'élèves très doués, d'élèves ayant le statut de réfugié) et la tendance de l'enseignant à signaler que la réduction de la taille de la classe est une priorité en matière de dépenses.

## Références

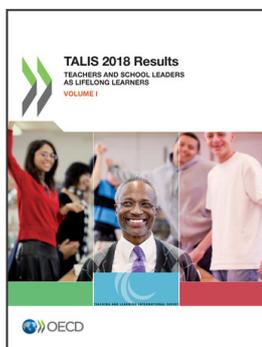
- Agencia de Calidad de la Educación, G.** (s.d.), *Desarrollo Personal y Social: Otros Indicadores de Calidad Educativa [Personal and Social Development: Other Indicators of Educational Quality]*, Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile, [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo\\_personal\\_social\\_OIC\\_25\\_11.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf) (consulté le 9 avril 2019). [92]
- Alsubaie, M.** (2015), « Examples of current issues in the multicultural classroom », *Journal of Education and Practice*, vol. 6/10, pp. 86-89, [62] [www.iiste.org](http://www.iiste.org).
- American Academy of Arts & Sciences** (2017), « I-10b: Gender Distribution of Teachers in Public Primary and Secondary Schools, by Main Teaching Assignment, 2015-2016 », *Humanities Indicators*, [www.humanitiesindicators.org/content/indicatordoc.aspx?i=168](http://www.humanitiesindicators.org/content/indicatordoc.aspx?i=168) (consulté le 21 mars 2019). [28]
- Antecol, H., O. Eren et S. Ozbeklik** (2012), « The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment », *IZA Discussion Paper Series*, n° 6453, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor, <http://ftp.iza.org/dp6453.pdf>. [30]
- Banting, K. et W. Kymlicka** (2004), « Do Multiculturalism Policies Erode the Welfare State? », *Working Paper*, n° 33, School of Policy Studies – Queen's University, Kingston, Ontario, [https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/14872/Banting\\_et\\_al\\_2004\\_Do\\_Multiculturalism\\_Policies.pdf;jsessionid=31D95A23966274256A801CEC355C4859?sequence=1](https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/14872/Banting_et_al_2004_Do_Multiculturalism_Policies.pdf;jsessionid=31D95A23966274256A801CEC355C4859?sequence=1). [48]
- 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. [6]
- Battistich, V.** et al. (1997), « Caring school communities », *Educational Psychologist*, vol. 32/3, pp. 137-151, [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985sep3203\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985sep3203_1). [77]
- Beam, A., R. Claxton et S. Smith** (2016), « Challenges for novice school leaders: Facing today's issues in school administration », *Faculty Publications and Presentations*, 233, [http://digitalcommons.liberty.edu/educ\\_fac\\_pubs/233](http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/233). [21]
- Beilock, S.** et al. (2010), « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, vol. 107/5, pp. 1860-1863, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107>. [32]
- Bénabou, R., F. Kramarz et C. Prost** (2009), « The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? », *Economics of Education Review*, vol. 28/3, pp. 345-356, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005>. [107]
- Borman, G. et M. Dowling** (2010), « Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data », *Teachers College Record*, vol. 112/5, pp. 1201-1246, [www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15664](http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15664). [49]
- Bowen, E. et F. Salsman** (1979), « Integrating multiculturalism into a teacher-training program », *The Journal of Negro Education*, vol. 48/3, pp. 390-395, <http://dx.doi.org/10.2307/2295055>. [63]
- Branch, G., E. Hanuschek et S. Rivkin** (2013), « School leaders matter », *Education Next*, vol. 13/1, [www.educationnext.org/school-leaders-matter](http://www.educationnext.org/school-leaders-matter). [19]
- Bryk, A. et B. Schneider** (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York, NY. [78]
- Chua, S.** (2010), « Singapore's language policy and its globalised concept of Bi(tri)lingualism », *Current Issues in Language Planning*, vol. 11/4, pp. 413-429, <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2010.546055>. [58]
- Clotfelter, C.** et al. (2008), « Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina », *Journal of Public Economics*, vol. 92/5-6, pp. 1352-1370, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.07.003>. [108]
- Cohen, J.** et al. (2009), « School climate: Research, policy, practice, and teacher education », *Teachers College Record*, vol. 111/1, pp. 180-213. [79]
- Cooc, N.** (2018), « Who Needs Special Education Professional Development? : International Trends from TALIS 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 181, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en>. [53]
- Darling-Hammond, L. et A. Lieberman** (dir. pub.) (2012), *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*, Routledge, Abingdon. [101]
- de Abreu, G.** (2006), « Cultural identities in the multiethnic mathematical classroom », dans Bosch, M. (dir. pub.), *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, 17-21 February 2005, Sant Feliu de Guixols, Spain*, FUNDEMI IQS, Barcelona, [www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME4/](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME4/). [75]
- Dee, T.** (2005), « A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? », *American Economic Review*, vol. 95/2, pp. 158-165, <http://dx.doi.org/10.1257/000282805774670446>. [33]
- Di Ludovico, M.** et al. (2018), « Remarks on damage and response of school buildings after the Central Italy earthquake sequence », *Bulletin of Earthquake Engineering*, pp. 1-22, <http://dx.doi.org/10.1007/s10518-018-0332-x>. [104]
- Dieterle, S.** (2015), « Class-size reduction policies and the quality of entering teachers », *Labour Economics*, vol. 36, pp. 35-47, <http://dx.doi.org/10.1016/j.LABECO.2015.07.005>. [109]

- Drudy, S.** (2008), « Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation », *Gender and Education*, vol. 20/4, pp. 309-323, <http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156>. [29]
- Echazarra, A.** et al. (2016), « How teachers teach and students learn : Successful strategies for school », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 130, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>. [40]
- Ely, R.** et **D. Thomas** (2001), « Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes », *Administrative Science Quarterly*, vol. 46/2, pp. 229-273, <http://dx.doi.org/10.2307/2667087>. [71]
- Engel, L., D. Rutkowski** et **L. Rutkowski** (2009), « The harsher side of globalisation: Violent conflict and academic achievement », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 7/4, pp. 433-456, <http://dx.doi.org/10.1080/14767720903412242>. [80]
- Epstein, J.** et **J. Mcpartland** (1976), « The concept and measurement of the quality of school life », *American Educational Research Journal*, vol. 13/1, pp. 15-30, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312013001015>. [87]
- Estonian Union for Child Welfare** (2015), *Kiusamisest vabaks! (Free of Bullying)*, <http://kiusamisestvabaks.ee/> (consulté le 12 avril 2019). [91]
- European Commission/EACEA/Eurydice** (2019), « Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures », *Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2797/222073>. [74]
- Federal Ministry for Digital and Economic Affairs, A.** (2019), *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Gleichbehandlungsgesetz, Fassung vom 22.03.2019 [Consolidated Federal Law: Complete Legal Provision for Federal Equal Treatment Act, version from 22.03.2019]*, [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858) (consulté le 22 mars 2019). [36]
- Finnan, C., K. Schnepel** et **L. Anderson** (2003), « Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures », *Journal of Education for Students Places At Risk*, vol. 8/4, pp. 391-418, [http://dx.doi.org/10.1207/S15327671ESPR0804\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/S15327671ESPR0804_2). [94]
- Firmino, J.** et al. (2018), « Class Composition and Student Achievement: Evidence from Portugal », *FEUNL Working Paper Series*, n° 624, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Economia, Lisbon, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3146904>. [50]
- Fulton, K., I. Yoon** et **C. Lee** (2005), *Induction Into Learning Communities*, National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494581.pdf>. [84]
- Gay, G.** (2014), « Teachers' beliefs about cultural diversity: Problems and possibilities », dans Fives, H. et M. Gregoire Gill (dir. pub.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Routledge, New York, <https://doi.org/10.4324/9780203108437>. [45]
- Ghaith, G.** (2003), « The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate », *Educational Research*, vol. 45/1, pp. 83-93, <http://dx.doi.org/10.1080/0013188032000086145>. [95]
- Government of Alberta** (2019), *Bullying prevention for educators: Learn how to recognize, prevent and respond to signs of bullying in school*, [www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx](http://www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx) (consulté le 8 avril 2019). [93]
- Graham, H., R. Minhas** et **G. Paxton** (2016), « Learning problems in children of refugee background: A systematic review », *Pediatrics*, vol. 137/6, <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2015-3994>. [59]
- Guo, P.** et **A. Higgins-D'Alessandro** (2011), *The place of teachers' views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and academic outcomes*, Paper presented at the Association for Moral Education annual conference, Nanjing, China. [90]
- Hallinger, P.** et **R. Heck** (2010), « Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 38/6, pp. 654-678, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>. [11]
- Harris-Van Keuren, C., I. Silova** et **S. McAllister** (2015), *Implementing EFA strategy no. 9: The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies*, Background Paper for the Global Monitoring Report 2015, ED/EFA/MRT/2015/PI/08, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232402>. [99]
- Hart, R.** (2009), « Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development », *Educational Psychology in Practice*, vol. 25/4, pp. 351-368, <http://dx.doi.org/10.1080/02667360903315172>. [60]
- Hattie, J.** (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [9]
- He, J.** et **K. Kubacka** (2015), « Data comparability in the teaching and learning international survey (TALIS) 2008 and 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 124, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jrp6fwtmhf2-en>. [76]
- Holmlund, H.** et **K. Sund** (2006), « Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? », *Labour Economics*, vol. 15, pp. 37-53, <http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002>. [31]
- Hornig, E.** et **S. Loeb** (2010), « New thinking about instructional leadership », *Phi Delta Kappan*, vol. 92/3, pp. 66-69, <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200319>. [12]
- Hoy, W., J. Hannum** et **M. Tschannen-Moran** (1998), « Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view », *Journal of School Leadership*, vol. 8/4, pp. 336-359, <http://dx.doi.org/10.1177/105268469800800401>. [89]
- Hoy, W., C. Tarter** et **A. Hoy** (2006), « Academic optimism of schools: A force for student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 43/3, pp. 425-446, <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>. [81]

- Hoy, W.** et **A. Woolfolk** (1993), « Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools », *The Elementary School Journal*, vol. 93/4, pp. 355-372, <https://doi.org/10.1086/461729>. [85]
- Jackson, T.** et **G. Boutte** (2018), « Exploring culturally relevant/responsive pedagogy as praxis in teacher education », *The New Educator*, vol. 14/2, pp. 87-90, <http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2018.1426320>. [64]
- Janus, A.** (2010), « The influence of social desirability pressures on expressed immigration attitudes », *Social Science Quarterly*, vol. 91/4, pp. 928-946, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00742.x>. [66]
- Jepsen, C.** et **S. Rivkin** (2009), « Class size reduction and student achievement », *Journal of Human Resources*, vol. 44/1, pp. 223-250, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.44.1.223>. [110]
- Jones, S.** et **K. Dindia** (2004), « A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom », *Review of Educational Research*, vol. 74/4, pp. 443-471, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074004443>. [35]
- Karsten, S.** (2006), « Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA », *Comparative Education*, vol. 42/2, pp. 261-282, <https://doi.org/10.1080/03050060600628694>. [111]
- Kielly, M.** et al. (2014), « Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion », dans Fives, H. et M. Gregoire Gill (dir. pub.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Routledge, New York, <https://doi.org/10.4324/9780203108437>. [46]
- Kraft, M., W. Marinell** et **D. Shen-Wei Yee** (2016), « School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 53/5, pp. 1411-1449, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216667478>. [96]
- Kuhn, P.** et **C. Weinberger** (2005), « Leadership skills and wages », *Journal of Labor Economics*, vol. 23/3, pp. 395-436, <http://dx.doi.org/10.1086/430282>. [3]
- Kyriakides, L., C. Christoforou** et **C. Charalambous** (2013), « What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 36, pp. 143-152, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>. [10]
- Lai, M.** et **L. Lo** (2007), « Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 37/1, pp. 53-68, <http://dx.doi.org/10.1080/03057920601061786>. [102]
- Le Donné, N., P. Fraser** et **G. Bousquet** (2016), « Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 148, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en>. [42]
- Lim, J.** et **J. Meer** (2017), « The impact of teacher-student gender matches: Random assignment evidence from South Korea », *Journal of Human Resources*, vol. 52/4, pp. 979-997, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.52.4.1215-7585r1>. [34]
- Lim, S.** (2013), « Lehrerausbildung in Deutschland », dans *Lehrerausbildung und Abstimmungsprobleme des Lehrermarkts*, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00342-5\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00342-5_1). [23]
- Lucas, T., A. Villegas** et **A. Martin** (2014), « Teachers' beliefs about English language learners », dans Fives, H. et M. Gregoire Gill (dir. pub.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Routledge, New York, <https://doi.org/10.4324/9780203108437>. [47]
- Martin, M.** et al. (2013), « Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade », dans Martin, M. et I. Mullis (dir. pub.), *TIMSS and PIRLS 2011 : Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade – Implications for Early Learning*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA, [https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11\\_Chapter\\_3.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf). [82]
- Maxwell, S.** et al. (2017), « The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data », *Frontiers in Psychology*, vol. 8, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>. [97]
- Nilsen, T.** et **J. Gustafsson** (2014), « School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM », *Educational Research and Evaluation*, vol. 20/4, pp. 308-327, <http://dx.doi.org/10.1080/013803611.2014.941371>. [83]
- Nusche, D.** et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>. [24]
- OCDE** (2019), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2019*, Éditions OCDE, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2019-fr](https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-fr). [2]
- OCDE** (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. [112]
- OCDE** (2018), *Education Policy Outlook: Kazakhstan*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf](http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf). [70]
- OCDE** (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en>. [69]
- OCDE** (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être (Version abrégée)*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr>. [57]

- 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>. [22]
- OCDE (2018), *Perspectives des migrations internationales 2018*, Éditions OCDE, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2018-fr](https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-fr). [52]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [15]
- OCDE (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). [4]
- 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>. [44]
- OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [103]
- OCDE (2016), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016*, Éditions OCDE, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2016-fr](https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-fr). [1]
- OCDE (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>. [16]
- OCDE (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>. [100]
- OCDE (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>. [38]
- 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>. [20]
- OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr>. [37]
- OCDE (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en>. [65]
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>. [14]
- 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>. [25]
- OCDE (2005), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264007260-fr>. [41]
- Orphanos, S. et M. Orr (2014), « Learning leadership matters », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 42/5, pp. 680-700, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143213502187>. [17]
- Peters, S. (2007), « Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities », *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 18/2, pp. 98-108, <http://dx.doi.org/10.1177/10442073070180020601>. [54]
- Plaut, V., K. Thomas et M. Goren (2009), « Is multiculturalism or color blindness better for minorities? », *Psychological Science*, vol. 20/4, pp. 444-446, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x>. [73]
- 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>. [18]
- Reimers, F. et C. Chung (2016), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies and Curricula from Six Nations*, Harvard Education Press, Cambridge, MA. [7]
- Schachner, M. et al. (2016), « Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism », *Child Development*, vol. 87/4, pp. 1175-1191, <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12536>. [72]
- Scheerens, J. et R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford. [13]
- Simmonds, S. (2017), « Teachers as curriculum leaders: Towards promoting gender equity as a democratic ideal », *Educational Research for Social Change*, vol. 6/2, pp. 16-28, <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2017/v6i2a2>. [67]
- Sirin, S. (2005), « Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research », *Review of Educational Research*, vol. 75/3, pp. 417-453, <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>. [39]
- Stanovich, P. et A. Jordan (1998), « Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms », *The Elementary School Journal*, vol. 98/3, pp. 221-238, <http://dx.doi.org/10.1086/461892>. [43]

- Taylor, S.** et **R. Sidhu** (2012), « Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16/1, pp. 39-56, <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>. [61]
- Thomas, D.** et **G. Bass** (1992), « An analysis of the relationship between school climate and the implementation of middle school practices », *Research in Middle Level Education*, vol. 16/1, pp. 1-12, <http://dx.doi.org/10.1080/10825541.1992.11669998>. [98]
- UNESCO** (2018), *Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our Commitments to Gender Equality in Education*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261593>. [68]
- UNESCO** (2016), *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*, UNESCO, Paris, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>. [5]
- UNESCO** (2016), *Preparing and Supporting Teachers in the AsiaPacific to Meet the Challenges of Twentyfirst Century Learning: Regional Synthesis Report*, ERINet AsiaPacific Regional Policy Series: 2015 ERINet Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III), UNESCO, Paris and Bangkok, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852>. [8]
- UNESCO Institute for Statistics** (2009), *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183249>. [27]
- UNESCO Institute for Statistics** (2006), *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145754>. [26]
- United Nations** (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY, [www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E). [56]
- Vollmer, G.** (2000), « Praise and stigma: Teachers' constructions of the 'typical ESL student' », *Journal of Intercultural Studies*, vol. 21/1, pp. 53-66, <http://dx.doi.org/10.1080/07256860050000795>. [88]
- Watt, H.** et **P. Richardson** (2008), « Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers », *Learning and Instruction*, vol. 18/5, pp. 408-428, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>. [106]
- Watt, H.** et al. (2012), « Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale », *Teaching and Teacher Education*, vol. 28/6, pp. 791-805, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>. [105]
- Weiss, E.** (1999), « Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis », *Teaching and Teacher Education*, vol. 15/8, pp. 861-879, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2). [86]
- Willms, J.** (2010), « School composition and contextual effects on student outcomes », *Teachers College Record*, vol. 112/4, pp. 1008-1037, [www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15658](http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15658). [51]
- Winzer, M.** et **K. Mazurek** (2014), « The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Notes on genealogy and prospects », *Journal of International Special Needs Education*, vol. 17/1, pp. 3-12, <http://dx.doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.3>. [55]



Extrait de :

## TALIS 2018 Results (Volume I)

Teachers and School Leaders as Lifelong Learners

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2019), « L'enseignement : Un paysage qui change », dans *TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/4204d628-fr>

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

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

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