

2 Les élèves ont-ils un accès équitable à des enseignants et des environnements d'apprentissage efficaces ?

Les enseignants peuvent avoir une influence considérable sur le développement cognitif et socio-émotionnel de leurs élèves. Mais leur capacité à accompagner leur réussite peut varier sensiblement. L'importance des écarts ainsi observés dans l'efficacité des enseignants signifie que tous les élèves n'ont pas la chance d'être pris en charge par des enseignants efficaces. S'appuyant sur les travaux qui identifient les caractéristiques et pratiques pédagogiques des enseignants en lien avéré avec des critères d'efficacité, ce chapitre examine la répartition des enseignants chevronnés entre les établissements, et les types d'établissements (et d'élèves) les plus susceptibles d'en bénéficier.

Faits marquants

- Dans tous les pays, les enseignants aux caractéristiques et pratiques pédagogiques similaires ont tendance à travailler ensemble, dans le même établissement ou dans des établissements présentant des caractéristiques similaires.
- Les enseignants efficaces tendent à se concentrer dans des établissements scolarisant une forte proportion d'élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé. Les tendances de répartition entre établissements publics et privés, et des zones urbaines et rurales, sont en revanche moins claires.
- Dans de nombreux pays, la répartition des enseignants expérimentés se fait systématiquement de manière à ce qu'ils prennent en charge des élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé. Ces enseignants sont également plus susceptibles de travailler dans des établissements publics.
- Les enseignants qui optimisent les possibilités d'apprentissage de leurs élèves en consacrant davantage de temps à l'enseignement proprement dit en classe sont également surreprésentés dans les établissements favorisés sur le plan socio-économique et les établissements privés.
- Les enseignants expérimentés et ceux ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé tendent à consacrer une part plus importante de leur temps de classe à l'enseignement proprement dit. Une répartition plus équitable des enseignants présentant ces caractéristiques pourrait permettre de réduire les disparités entre établissements.

Introduction

La qualité des enseignants est de loin l'atout le plus important que les établissements peuvent offrir aux élèves. De nombreux travaux de recherche montrent en effet que les enseignants ont un impact considérable sur les résultats de leurs élèves (Aaronson, Barrow et Sander, 2007^[1] ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005^[2]), impact qui s'avère durable (Chetty et al., 2011^[3]) et ne se limite pas aux résultats scolaires ou à d'autres aspects cognitifs, puisque l'on dispose désormais de preuves solides que les enseignants peuvent également améliorer les compétences sociales et émotionnelles de leurs élèves (Blazar et Kraft, 2017^[4] ; Jackson, 2018^[5]).

Le consensus est toutefois moins large sur ce qui fait précisément un « bon » enseignant. De nombreux chercheurs ont ainsi eu du mal à identifier les caractéristiques et pratiques pédagogiques des enseignants en lien avéré avec les résultats des élèves (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005^[2]), difficulté s'expliquant en partie par la nature complexe et multidimensionnelle de l'enseignement. Des enseignants différents seront ainsi souvent bons dans des domaines différents, et l'efficacité objective de l'enseignement peut être influencée par des facteurs contextuels sur lesquels les enseignants n'ont aucune influence : la qualité de l'« adéquation » entre l'enseignant et son établissement (OCDE, 2012^[6]) peut par exemple jouer un rôle important, mais aussi de celle entre les caractéristiques socio-démographiques des enseignants et de leurs élèves (Dee, 2005^[7] ; Fairlie, Hoffmann et Oreopoulos, 2014^[8] ; Gershenson et al., 2018^[9] ; Gershenson, Holt et Papageorge, 2016^[10] ; Lim et Meer, 2017^[11]). Les enseignants peuvent donc être plus ou moins efficaces selon l'environnement dans lequel ils évoluent et les élèves qu'ils se voient confier.

De même, différents styles et pratiques pédagogiques peuvent s'avérer particulièrement profitables à certains élèves (plus qu'à d'autres), ce qui rend difficile l'identification de pratiques que l'on pourrait qualifier de « supérieures » à d'autres. Le Donné, Fraser et Bousquet (2016^[12]) constatent ainsi un lien moins fort entre les stratégies d'activation cognitive et les résultats en mathématiques dans les

établissements où une plus grande proportion d'élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Caro, Lenkeit et Kyriakides (2016^[13]) concluent dans le même sens que l'association entre les pratiques d'activation cognitive et les résultats des élèves est plus forte parmi ceux issus d'un milieu socio-économique favorisé et dans les établissements bénéficiant d'un climat de discipline positif. Un enseignement direct, centré sur l'enseignant, est également censé être plus bénéfique pour les élèves défavorisés et à risque (Butler, 2020^[14]), et un enseignement centré sur l'élève pourrait, par conséquent, creuser les écarts socio-économiques en matière de réussite scolaire (Clark, Kirschner et Sweller, 2012^[15] ; Kirschner, Sweller et Clark, 2006^[16])

Un consensus se dégage toutefois peu à peu sur ce qui caractérise un enseignement « de qualité » ou « efficace » (OCDE, 2020^[17]), grâce à un large corpus d'études qui ont tenté de décrypter la relation entre enseignement et apprentissage afin d'identifier les caractéristiques et pratiques pédagogiques des enseignants les plus susceptibles de faciliter le développement cognitif et socio-émotionnel des élèves. Ce corpus important et croissant de recherches étaye le cadre conceptuel d'enquêtes comme TALIS (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage) et, par conséquent, les questionnaires administrés dans ce contexte. Les différents cadres conceptuels accordent plus ou moins d'importance à différents aspects, et utilisent parfois une terminologie distincte pour désigner des concepts similaires. Celui de TALIS met l'accent sur un certain nombre de pratiques liées à la qualité de l'enseignement ayant fait l'objet d'une attention particulière dans la littérature (Ainley et Carstens, 2018^[18]). Un bon enseignement nécessite une classe bien gérée, dans laquelle les perturbations sont réduites au minimum et le temps d'apprentissage, maximisé. Les enseignants efficaces doivent : être capables de communiquer de manière claire et exhaustive ; aider leurs élèves à acquérir une compréhension approfondie du sujet étudié en leur demandant d'évaluer, d'intégrer et d'appliquer des connaissances pour résoudre des problèmes ; pouvoir leur apporter un soutien efficace, en se montrant attentifs à leurs besoins, en respectant leurs idées et en les encourageant ; et leur fournir des commentaires constructifs par le biais d'évaluations formatives et sommatives. Les enseignants efficaces doivent aussi, bien sûr, être des professionnels compétents, c'est-à-dire posséder et continuer à développer des connaissances appropriées en matière de contenu et de pédagogie, ainsi que des compétences affectives et motivationnelles – autant d'éléments qui doivent éclairer leurs pratiques d'enseignement (Guerriero, 2017^[19]).

S'appuyant sur les données de l'enquête TALIS 2018, ce chapitre examine la répartition entre les établissements des caractéristiques et pratiques des enseignants en lien avéré avec la réussite des élèves.

Cette analyse visant à éclairer les politiques d'affectation et de redistribution des enseignants afin d'améliorer l'équité des résultats des élèves, il s'avère ici particulièrement pertinent de faire la distinction entre les caractéristiques des enseignants et leurs pratiques pédagogiques. Les premières sont en quelque sorte des atouts fixes et transférables que les enseignants posséderont toujours, indépendamment de l'établissement dans lequel ils travaillent. Les secondes résultent à l'inverse d'un choix explicite qu'ils font en fonction du contexte dans lequel ils s'inscrivent (et c'est en tant que telles qu'elles sont recueillies via le questionnaire TALIS). Rien ne garantit ainsi qu'ils adopteraient les mêmes pratiques dans un autre établissement ou même avec d'autres élèves au sein du même établissement. La capacité d'un enseignant à adapter ses méthodes pédagogiques aux besoins d'apprentissage spécifiques de ses élèves apparaît comme une composante clé de la qualité de l'enseignement, en particulier dans les systèmes éducatifs valorisant l'inclusion (Brussino, 2021^[20] ; OCDE, 2012^[6] ; Peterson et al., 2018^[21]).

Notre analyse se propose d'examiner les inégalités d'accès des élèves aux enseignants efficaces sous deux angles et à l'aide de différents outils. Une première approche vise à déterminer si les enseignants présentant certaines caractéristiques se concentrent dans un nombre restreint d'établissements. On parle de concentration lorsque des individus similaires (dans le cas présent, des enseignants présentant des caractéristiques similaires) se retrouvent dans un même endroit (dans le cas présent, en poste dans le même établissement). Cette concentration peut résulter du comportement des enseignants (des enseignants similaires sont plus susceptibles de postuler dans le même établissement) ainsi que du

comportement des établissements (lorsqu'un établissement a tendance à ne recruter que des enseignants partageant un ensemble restreint de caractéristiques). Le présent rapport ne permettra pas de déterminer lequel de ces mécanismes est à l'œuvre.

Le niveau de concentration sera mesuré par l'indice de dissimilarité, qui permet de déterminer dans quelle mesure la répartition des enseignants appartenant à différentes catégories s'écarte de la répartition qui s'observerait s'ils étaient répartis entre les établissements de manière parfaitement aléatoire. Cet indice (couramment utilisé comme mesure de la ségrégation) est lié aux proportions d'enseignants de l'une ou l'autre de deux catégories qui devraient changer d'établissement pour obtenir une répartition parfaitement uniforme, c'est-à-dire une situation où les proportions d'enseignants de différents types dans chaque établissement seraient identiques à celles observées dans le corps enseignant au niveau national. Ses valeurs vont de 0 à 1, où 0 représente une situation de parfaite égalité et 1, une situation d'inégalité maximale, dans laquelle tous les enseignants d'une seule catégorie se concentrent dans un seul type d'établissement¹. L'indice de dissimilarité est décrit plus en détail dans l'Encadré 2.1.

Les analyses basées sur l'indice de dissimilarité abordent les questions liées à la notion d'*égalité* au sens large : en se concentrant uniquement sur les caractéristiques des *enseignants*, elles ne tiennent pas compte des caractéristiques des *élèves*, ni du fait qu'eux-mêmes sont répartis entre les établissements en fonction de leurs caractéristiques personnelles (OCDE, 2019^[22]). L'indice de dissimilarité nous indique la probabilité que des enseignants présentant certaines caractéristiques se concentrent dans le même établissement. Cette information peut aider les décideurs à mieux comprendre le processus de répartition des enseignants dans leur pays.

Une répartition aléatoire des enseignants entre les établissements ne permettrait peut-être pas, pour autant, de répondre aux préoccupations liées à la notion d'*équité*. Dans les systèmes éducatifs équitables, la possibilité pour les élèves de réaliser pleinement leur potentiel ne dépend pas de leur situation personnelle et sociale, notamment de facteurs tels que le sexe, l'origine ethnique, le statut au regard de l'immigration, les besoins éducatifs particuliers ou le potentiel intellectuel (OCDE, 2017^[23] ; OCDE, 2012^[6]). Pour atteindre cet objectif, il peut être nécessaire d'affecter davantage de ressources (dont des enseignants plus efficaces) aux élèves défavorisés qui, pour différentes raisons, ne sont pas sur un pied d'égalité avec leurs pairs plus favorisés. Il s'agit là de la distinction entre équité horizontale et verticale (OCDE, 2017^[24]), la première visant l'affectation équitable globale de ressources à chaque composante du système scolaire (fournir des ressources similaires aux éléments semblables), et la seconde consistant à fournir aux catégories d'élèves ou aux établissements défavorisés des ressources supplémentaires en fonction de leurs besoins.

Il est possible d'évaluer plus directement les questions liées à l'équité en examinant la probabilité pour les enseignants « plus chevronnés » (raccourci utilisé ici pour désigner les caractéristiques et pratiques pédagogiques des enseignants en lien avéré avec une meilleure réussite des élèves) de travailler avec des élèves défavorisés. L'enquête TALIS contient malheureusement peu d'informations sur les caractéristiques de tous les élèves pris en charge par chaque enseignant participant. Les seules informations exploitables relèvent du niveau de l'établissement. Le présent chapitre se concentrera en particulier sur trois variables reflétant des caractéristiques importantes de l'effectif d'élèves confié aux enseignants².

La première est la composition socio-économique de l'effectif d'élèves. Les établissements où plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé³ entrent dans la catégorie des « établissements défavorisés », et ceux où moins de 10 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, dans celle des « établissements favorisés ».

La deuxième concerne la localisation de l'établissement et distingue ceux des zones rurales et urbaines. Les établissements situés en zone rurale accueillent souvent des élèves présentant des profils socio-économiques particuliers et peuvent donc faire face à des défis spécifiques (Echazarra et Radinger,

2019^[25]) ; les établissements des zones urbaines et rurales peuvent en outre différer dans leur capacité à attirer et retenir les enseignants.

La troisième a trait à la gouvernance de l'établissement et distingue les établissements publics et privés⁴. Dans de nombreux pays, le type de gouvernance des établissements (public ou privé) est un facteur important pour expliquer la ségrégation des élèves en fonction de leur origine socio-économique (OCDE, 2019^[22]). On notera toutefois que la pertinence de la dichotomie zones urbaines/zones rurales ou public/privé peut varier selon les pays et les contextes nationaux. (Les tableaux A.B.2 et A.B.3 à l'annexe C récapitulent la proportion d'enseignants et d'établissements par type).

L'hypothèse implicite sous-tendant ces analyses est que tous les élèves d'un établissement donné sont « exposés » de manière égale à tous les enseignants de cet établissement (ou, en d'autres termes, que la répartition des élèves dans les différentes classes est aléatoire). La validité de cette hypothèse varie d'un pays à l'autre en fonction des dispositions institutionnelles spécifiques régissant la formation des classes et l'affectation des enseignants à celles-ci, ainsi que de l'éventuelle évolution de ces dispositions d'une année d'études à l'autre.

Encadré 2.1. Étudier la répartition des enseignants entre les établissements : l'indice de dissimilarité

L'indice de dissimilarité est un outil pratique pour évaluer l'égalité d'accès des élèves aux enseignants présentant certaines caractéristiques, car il permet de déterminer dans quelle mesure la répartition des enseignants entre les établissements s'écarte de celle qui s'observerait s'ils étaient répartis de manière parfaitement aléatoire (OCDE, 2019^[22]).

Cet indice s'avère particulièrement utile lorsque l'étude porte sur des caractéristiques des enseignants pouvant s'exprimer de manière significative sous forme de variables dichotomiques. Une fois la population d'enseignants divisée en deux groupes mutuellement exclusifs (par exemple, les enseignants titulaires d'un master et ceux qui ne le sont pas), l'indice de dissimilarité correspond aux proportions moyennes d'enseignants de ces deux groupes qui devraient être réaffectés afin d'obtenir une répartition des enseignants des deux groupes dans tous les établissements qui soit identique à la répartition globale dans le pays, à taille d'établissement égale (OCDE, 2019^[22]). Il peut en outre également être interprété comme la proportion d'enseignants de l'un ou l'autre groupe qui doivent être réaffectés afin d'obtenir une répartition des enseignants de ces groupes qui reflète la population globale, en supposant que la taille des établissements puisse être prise en compte. Les valeurs de cet indice vont de 0 (la répartition des enseignants entre les établissements reflète parfaitement la population d'enseignants du pays) à 1 (les enseignants présentant une certaine caractéristique se concentrent dans un seul type d'établissement). Un indice de dissimilarité élevé signifie que la répartition des enseignants présentant une certaine caractéristique est très différente de celle qui s'observerait s'ils étaient répartis entre les établissements de manière aléatoire. Il s'agit donc d'une indication de la forte concentration d'enseignants présentant une caractéristique spécifique dans certains établissements.

Par définition, la valeur de l'indice de dissimilarité augmente à mesure que les parts globales des deux groupes dans la population d'enseignants deviennent plus déséquilibrées, sur la base de la caractéristique spécifique analysée. Dans les cas où la part des enseignants présentant une certaine caractéristique dans la population globale d'enseignants est soit très faible, soit très importante, la valeur de l'indice de dissimilarité tend à être élevée. Dans le cas extrême où il y a plus d'établissements que d'enseignants présentant une certaine caractéristique dans un pays, la valeur de l'indice de dissimilarité est supérieure à zéro, même si ces enseignants sont répartis de manière aléatoire entre les établissements (OCDE, 2019^[22]). La prudence est donc de mise en ce qui concerne la comparabilité

de l'indice de dissimilarité entre les pays, en particulier lorsque le groupe d'enseignants présentant une certaine caractéristique qui fait l'objet de l'analyse varie considérablement d'un pays à l'autre.

En outre, la valeur de l'indice de dissimilarité est également affectée par la taille des unités (ici les établissements) entre lesquelles la répartition des individus est analysée. Notamment, lorsque la taille des unités est petite, l'indice de dissimilarité a tendance à surestimer le niveau des écarts par rapport à une répartition parfaitement aléatoire (ce que l'on appelle aussi le biais des petites unités) (Carrington et Troske, 1997^[26] ; D'Haultfœuille et Rathelot, 2017^[27] ; D'Haultfœuille, Girard et Rathelot, 2021^[28]). Ainsi, plus les établissements sont petits en termes de nombre d'enseignants, plus la probabilité est forte d'observer un écart par rapport à une répartition aléatoire des enseignants présentant une certaine caractéristique.

Note : Pour de plus amples informations sur l'indice de dissimilarité, consulter l'annexe B.

Il est également important de noter que notre analyse est purement descriptive et se concentre sur une seule caractéristique de l'établissement (qu'il s'agisse de la composition de son effectif d'élèves, de sa localisation ou de son type de gouvernance). Les établissements peuvent différer de nombreuses façons potentiellement importantes susceptibles d'expliquer les différences de caractéristiques et de pratiques des enseignants travaillant dans un certain établissement. Les établissements des zones rurales sont par exemple en général plus petits que ceux des zones urbaines. Or la taille de l'établissement peut être, en soi, un facteur déterminant dans les décisions de candidature des enseignants. Les résultats de ces analyses ne doivent donc pas être interprétés dans un sens causal (où les caractéristiques des établissements détermineraient la prévalence de certains enseignants), et demandent à être complétés par des informations sur la structure spécifique du système éducatif de chaque pays.

Après avoir examiné la répartition des caractéristiques et des pratiques des enseignants, ce chapitre étudiera la prévalence d'environnements d'apprentissage efficaces dans différents types d'établissements. Les établissements peuvent être considérés comme des environnements d'apprentissage efficaces lorsque toutes les parties prenantes – élèves, parents, enseignants et chefs d'établissement – coopèrent, se complètent et interagissent de manière à produire des résultats d'apprentissage supérieurs à ce que l'on pourrait escompter en considérant simplement la somme des contributions individuelles de chacun. L'analyse présentée dans ce chapitre ne couvrira pas tous les éléments contribuant à la création d'environnements d'apprentissage efficaces. Elle se concentrera plutôt sur deux indicateurs reflétant la qualité du leadership exercé par les chefs d'établissement, élargissant ainsi à ces derniers l'analyse menée sur la répartition des enseignants entre les différents établissements. Ces deux indicateurs sont le degré de leadership pédagogique exercé par les chefs d'établissement et l'accès de tous les enseignants à des dispositifs de tutorat. Ce sont là deux aspects sur lesquels les chefs d'établissement disposent d'une marge de manœuvre importante, et qui peuvent donc être considérés comme de bons indicateurs de substitution de leur qualité (entendue comme leur capacité à créer des environnements d'apprentissage efficaces).

Enfin, l'analyse se concentrera sur la relation entre les caractéristiques et pratiques des enseignants, et les variations de cette relation en fonction des caractéristiques des établissements. Cette réflexion sera particulièrement instructive dans une perspective politique. En effet, si la première partie de ce chapitre examine séparément différentes dimensions de la qualité de l'enseignement, dans la pratique, l'enseignement est dispensé par des personnes possédant tout un ensemble de ces caractéristiques et choisissant d'adopter certaines pratiques. Les politiques tentant d'améliorer les résultats des élèves en modifiant la répartition des enseignants doivent donc nécessairement tenir compte de ces interdépendances.

Répartition des enseignants efficaces entre les établissements

Enseignants expérimentés

Les enseignants expérimentés sont, en moyenne, plus efficaces pour faire progresser leurs élèves. Il s'agit là de l'une des conclusions les plus solides et les plus consensuelles de la littérature (Papay et Kraft, 2015^[29]). Les études constatent généralement que l'efficacité des enseignants augmente fortement au cours des premières années de leur carrière, pour se stabiliser ensuite. Il apparaît toutefois aujourd'hui que les enseignants peuvent continuer à s'améliorer bien plus tard dans leur carrière (Wiswall, 2013^[30]), et que le fait qu'ils le fassent ou non pourrait bien dépendre de la possibilité qu'ils ont de travailler dans un environnement professionnel favorable (Kraft et Papay, 2014^[31]).

Dans l'analyse qui suit, les enseignants ayant plus de dix années d'ancienneté dans l'enseignement sont qualifiés d'« enseignants expérimentés », par opposition aux « enseignants moins expérimentés », qui ont au plus dix années d'ancienneté. Dans la plupart des pays, la proportion d'enseignants expérimentés dans la population totale des enseignants se situe entre 50 % et 70 % (Graphique 2.2).

L'Arabie saoudite, le Portugal et la Türkiye sont les trois pays TALIS où les enseignants expérimentés sont plus susceptibles de se concentrer dans un nombre restreint d'établissements (Graphique 2.1), avec des indices de dissimilarité supérieurs à 0.5 (contre une moyenne OCDE d'environ 0.3). La prudence est toutefois de mise concernant le résultat du Portugal, plus de 90 % des enseignants y relevant de la catégorie « expérimentés ». Dans un cas de ce type, l'examen de la répartition entre établissements peut ne pas s'avérer particulièrement pertinent dans la mesure où, inévitablement, la plupart des élèves auront accès à des enseignants expérimentés (voir la note du Graphique 2.1).

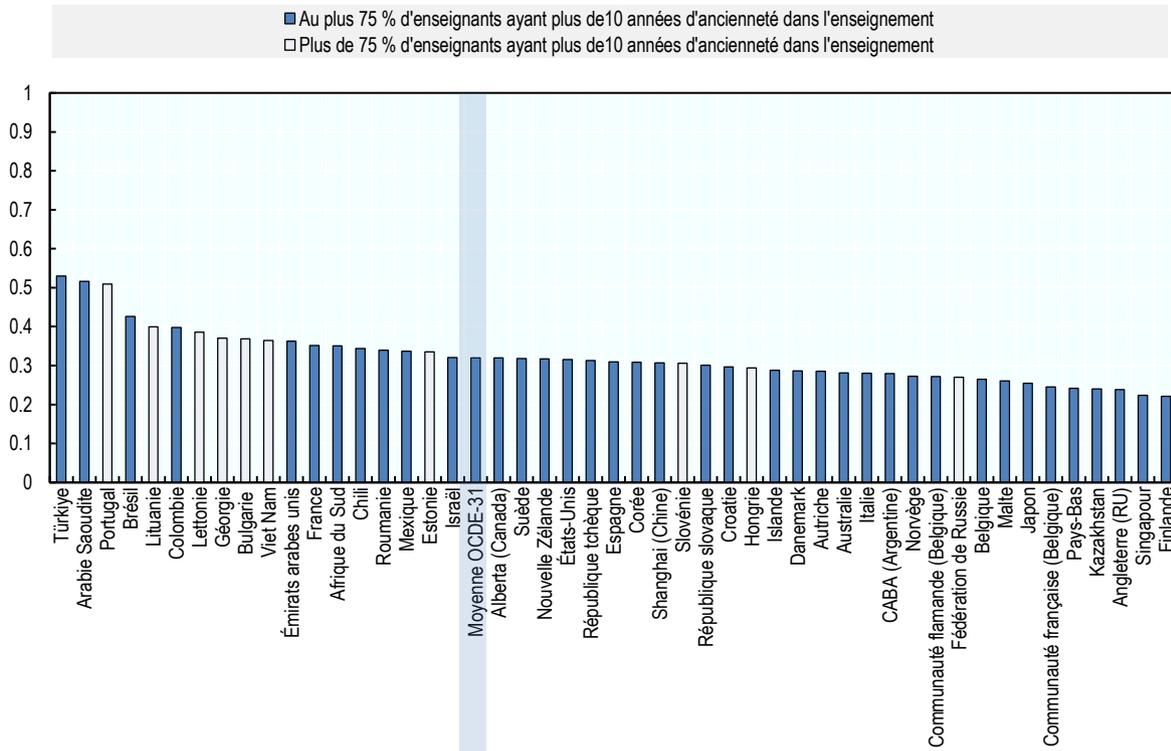
L'indice de dissimilarité pour les enseignants expérimentés présente des valeurs bien en deçà de la moyenne de l'OCDE en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande et à Singapour, indiquant que la proportion d'enseignants expérimentés dans un établissement donné y est probablement similaire à celle dans la population globale des enseignants de ces pays (Graphique 2.1).

Une autre façon d'aborder cette question, permettant de surmonter les difficultés liées à l'interprétation et à la comparabilité entre pays de l'indice de dissimilarité, consiste à examiner la part inter-établissements de la variance globale de l'ancienneté des enseignants (par opposition à la variance intra-établissement). Cette méthode fonctionne bien dans le cas de variables continues comme l'ancienneté des enseignants, mais n'est pas sans inconvénients. Cet indicateur est en particulier plus sensible, par exemple, aux différences entre les établissements où les enseignants ont en moyenne 20 années d'ancienneté et ceux où ils ont en moyenne 30 années d'ancienneté. Mais si l'efficacité de l'enseignement n'augmente avec l'ancienneté que jusqu'à un plafond de 10 années, la différence entre les deux établissements de l'échantillon n'aurait, en fait, aucun intérêt pour la présente analyse.

Il est toutefois rassurant de constater que ces deux indicateurs donnent des résultats similaires. Si la part inter-établissements de la variance de l'ancienneté des enseignants est de 8.2 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE participant à l'enquête TALIS, cet indicateur atteint 37 % en Arabie saoudite, 33 % en Türkiye et au moins 20 % en Colombie et au Portugal, pays présentant également des valeurs d'indice de dissimilarité élevées (tableau 2.4).

Graphique 2.1. Répartition des enseignants expérimentés

Indice de dissimilarité pour les enseignants du premier cycle du secondaire ayant plus de 10 années d'ancienneté dans l'enseignement



Note : L'indice de dissimilarité mesure si la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements d'un pays reflète la population globale des enseignants de ce même pays. Ses valeurs sont comprises entre 0 (la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements reflète parfaitement la population globale des enseignants du pays) et 1 (les enseignants présentant une caractéristique donnée se concentrent dans un seul type d'établissement). Par définition, la valeur de l'indice de dissimilarité est élevée lorsque la proportion d'enseignants présentant une caractéristique donnée dans la population globale des enseignants est soit très faible, soit très importante. La prudence est donc de mise en ce qui concerne la comparabilité de l'indice entre les pays.

Les pays et territoires sont classés par ordre décroissant de l'indice de dissimilarité pour les enseignants ayant plus de 10 années d'ancienneté dans l'enseignement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.3.

StatLink  <https://stat.link/8g0pvf>

Dans de nombreux pays participant à l'enquête TALIS, les enseignants expérimentés sont plus susceptibles de travailler dans des établissements présentant une faible concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (moins de 10 % de leur effectif d'élèves) que dans des établissements où les élèves défavorisés représentent plus de 30 % de l'effectif (Graphique 2.2). Les différences de proportion d'enseignants expérimentés entre ces deux types d'établissements sont particulièrement marquées en Arabie saoudite, en Australie, en Communauté flamande de Belgique et en Estonie, où elles vont de 13 à 18 points de pourcentage. Dans quelques autres pays, cependant, les enseignants expérimentés sont plus susceptibles de travailler dans des établissements scolarisant une proportion importante d'élèves défavorisés. C'est notamment le cas en Colombie (avec une différence de 19 points de pourcentage), à Shanghai (Chine) (14 points de pourcentage) et en Israël (12 points de pourcentage).

Dans de nombreux pays, les différences entre les établissements privés et publics sont également particulièrement marquées. Le plus souvent, les enseignants expérimentés sont ainsi surreprésentés dans les établissements publics (Graphique 2.2). La Colombie, les Émirats arabes unis et le Viet Nam sont les pays où cette tendance est la plus manifeste. En revanche, l'Australie, la Corée, la Nouvelle-Zélande et Singapour comptent parmi les rares pays où les enseignants expérimentés sont plus susceptibles de travailler dans des établissements privés.

Dans la plupart des pays, aucune différence significative ne s'observe entre les établissements situés en zone rurale (villes d'au plus 3 000 habitants) et ceux situés en zone urbaine (villes de plus de 100 000 habitants) (Graphique 2.2). Lorsque différences il y a, elles tendent à être assez importantes dans les deux sens. En Türkiye, par exemple, les différences de proportion d'enseignants expérimentés entre les établissements des zones urbaines et rurales atteignent 34 points de pourcentage, avec une forte concentration des enseignants expérimentés dans les établissements des zones urbaines. Des écarts d'une ampleur similaire s'observent en Arabie saoudite et en Roumanie. L'Autriche, les Émirats arabes unis, les États-Unis et la Norvège sont en revanche des exemples de pays où les enseignants expérimentés sont surreprésentés dans les établissements des zones rurales.

Contenu de la formation dans le cadre institutionnel

L'enquête TALIS se distingue par la quantité d'informations détaillées qu'elle recueille sur le contenu des programmes de formation initiale des enseignants (OCDE, 2019^[32]). Cet atout permet ainsi à ce rapport d'aller au-delà des études traditionnelles, qui se concentrent sur le simple effet de la certification des enseignants. Le contenu et les exigences de la formation des enseignants varient considérablement à la fois entre les pays et au sein de ceux-ci au fil du temps, il est en effet particulièrement important de disposer d'informations plus précises sur le type de formation initiale suivi par les enseignants.

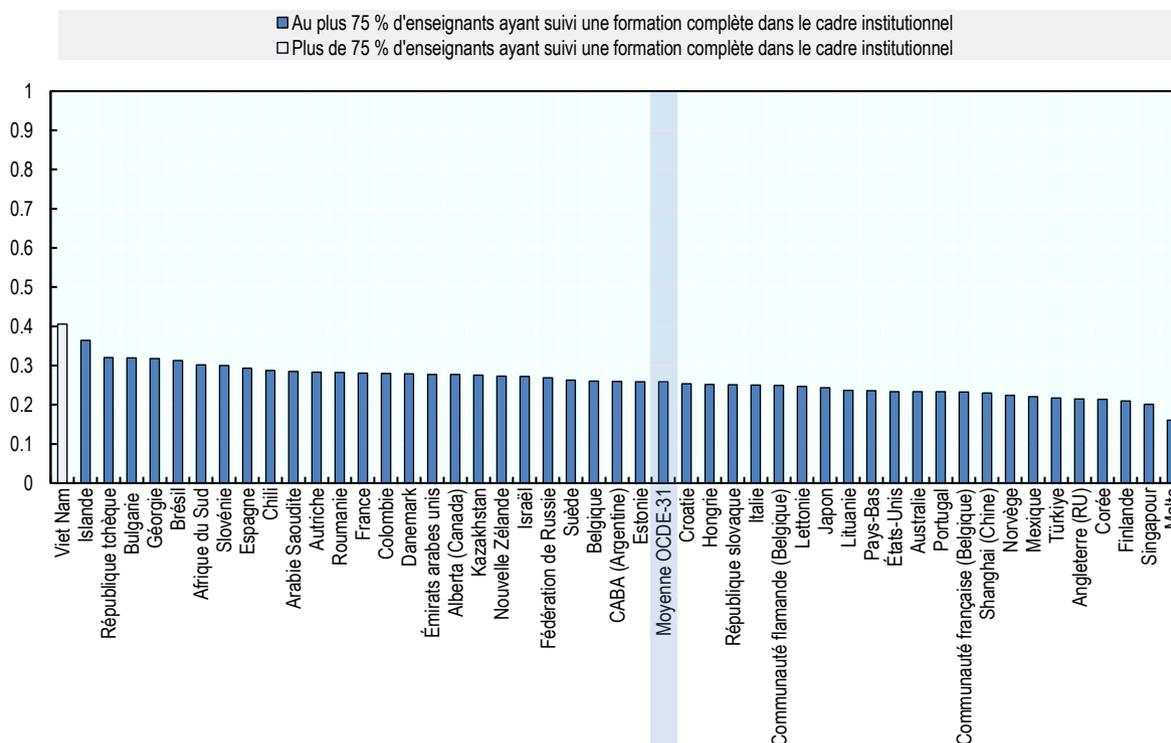
Le type et la qualité de la formation des enseignants sont des facteurs déterminants importants de leurs connaissances, qui s'avèrent, à leur tour, liées de manière significative à la réussite des élèves (Baumert et al., 2010^[33] ; Hill, Rowan et Ball, 2005^[34]). Aux fins de la présente analyse, il apparaît opportun de combiner le riche corpus d'informations sur la formation initiale des enseignants recueillies dans le cadre de l'enquête TALIS en un simple indicateur binaire de « formation complète », qui identifie les enseignants dont la formation initiale dans le cadre institutionnel couvrait un large éventail de sujets, notamment le contenu de la ou des matières enseignées, la pédagogie, les pratiques en classe, les compétences transversales, l'enseignement à des élèves de niveaux différents et la gestion de classe.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE participant à l'enquête TALIS, environ 40 % des enseignants ont ainsi suivi une formation initiale complète (Graphique 2.4). Dans la plupart des pays, cette proportion va de 30 % à 60 %. Elle est en revanche bien plus faible en République tchèque (17 %) et en Espagne (17 %), mais très élevée aux Émirats arabes unis (73 %) et au Viet Nam (86 %).

Les variations d'un pays à l'autre de l'indice de dissimilarité (qui reflète le degré d'inégalité de la répartition entre les établissements des enseignants ayant suivi une formation initiale complète) sont limitées (Graphique 2.3). Cet indice de dissimilarité varie ainsi dans la grande majorité des pays entre 0.2 et 0.3. Il est relativement faible à Malte (0.16) et relativement élevé en Islande et au Viet Nam (supérieur à 0.35). Le résultat du Viet Nam doit cependant être interprété avec prudence, étant donné la très grande proportion d'enseignants de ce pays ayant suivi une formation initiale complète.

Graphique 2.3. Répartition des enseignants ayant suivi une formation complète

Indice de dissimilarité pour les enseignants du premier cycle du secondaire ayant suivi une formation complète dans le cadre institutionnel



Note : Par « enseignants ayant suivi une formation complète », on entend ceux dont la formation dans le cadre institutionnel couvrait le contenu de la ou des matières enseignées, la pédagogie, les pratiques en classe, les compétences transversales, l'enseignement à des élèves de niveaux différents et la gestion de classe.

L'indice de dissimilarité mesure si la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements d'un pays reflète la population globale des enseignants de ce même pays. Ses valeurs sont comprises entre 0 (la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements reflète parfaitement la population globale des enseignants du pays) et 1 (les enseignants présentant une caractéristique donnée se concentrent dans un seul type d'établissement). Par définition, la valeur de l'indice de dissimilarité est élevée lorsque la proportion d'enseignants présentant une caractéristique donnée dans la population globale des enseignants est soit très faible, soit très importante. La prudence est donc de mise en ce qui concerne la comparabilité de l'indice entre les pays.

Les pays et territoires sont classés par ordre décroissant de l'indice de dissimilarité pour les enseignants ayant suivi une formation complète dans le cadre institutionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.5.

StatLink  <https://stat.link/t7dl6r>

De même, dans la plupart des pays, aucune différence importante ne s'observe entre les différents types d'établissements en ce qui concerne la proportion d'enseignants ayant suivi une formation complète (Graphique 2.4). Les différences entre les établissements privés et publics sont légèrement plus marquées dans quelques pays. Les établissements publics sont alors généralement plus susceptibles d'employer des enseignants ayant suivi une formation complète, notamment au Japon, au Kazakhstan, en Suède et au Viet Nam. En Belgique (y compris en Communauté flamande) et au Danemark, ce type d'enseignants sont en revanche plus susceptibles de travailler dans des établissements privés.

Des différences de proportion d'enseignants ayant suivi une formation complète ne s'observent entre les établissements des zones rurales et urbaines que dans quelques pays (Graphique 2.4). Lorsque différences il y a, elles sont à l'avantage des établissements des zones rurales : c'est notamment le cas au Brésil, en Croatie et en Roumanie.

Dans sept pays, les enseignants ayant suivi une formation complète sont plus susceptibles de travailler dans des établissements présentant une forte concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (Graphique 2.4). C'est notamment le cas dans la région de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après CABA [Argentine]), en Israël et en Italie. Ce type d'enseignants sont en revanche surreprésentés dans les établissements favorisés en Belgique (y compris en Communauté flamande) et en Espagne.

Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle fait référence à la perception qu'ont les individus de leur capacité à effectuer une tâche. Cette perception peut avoir une incidence sur les comportements réels et, par conséquent, sur les performances. De nombreux travaux de recherche dans le domaine de l'éducation ont mis en évidence une association positive avérée entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance. Ce constat vaut pour les élèves, dont le sentiment d'efficacité personnelle est en lien avec leurs résultats scolaires (Honicke et Broadbent, 2016^[35]), mais aussi pour les enseignants, chez qui un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé est associé à des pratiques pédagogiques de meilleure qualité (Holzberger, Philipp et Kunter, 2013^[36]) et à une meilleure réussite des élèves (Caprara et al., 2006^[37] ; Woolfolk Hoy et Davis, 2006^[38]).

Contrairement à la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle est conceptuellement lié à des tâches spécifiques. C'est pourquoi l'enquête TALIS interroge les enseignants sur leur sentiment d'efficacité personnelle dans un certain nombre de dimensions : gestion de classe ; enseignement ; et implication des élèves. La moyenne de ces différentes dimensions permet alors d'obtenir une échelle globale du sentiment d'efficacité personnelle (OCDE, 2019^[39]).

Dans le cadre du présent rapport, le sentiment global d'efficacité personnelle est considéré comme une caractéristique « fixe » des enseignants, comme leur nombre d'années d'ancienneté ou le contenu de leur formation initiale. Force est toutefois de constater que le sentiment d'efficacité personnelle est nettement plus susceptible de changer au fil du temps. On le décrit d'ailleurs souvent comme dépendant du contexte (Tschannen-Moran et Hoy, 2001^[40]), auquel cas le simple fait de redistribuer les enseignants entre les établissements ne garantirait pas que l'enseignant conserverait le même niveau de sentiment d'efficacité personnelle dans son nouvel établissement.

Les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont définis comme ceux se situant dans le quartile supérieur de l'échelle globale de sentiment d'efficacité personnelle dans leur propre pays. Cette approche présente deux grands avantages pour l'analyse. Premièrement, l'analyse ne pâtit pas d'un éventuel manque d'invariance de mesure⁵, ce qui améliore la comparabilité des résultats entre les pays. Deuxièmement, l'analyse basée sur l'indice de dissimilarité est plus robuste car, par construction, la proportion d'enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé n'est pas négligeable (étant égale à 25 %) et est identique dans tous les pays.

Le Graphique 2.5 met en évidence une certaine hétérogénéité entre les pays dans la répartition des enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé entre les établissements. Le plus fort niveau de concentration s'observe en Afrique du Sud, en Alberta (Canada), en Belgique et en Nouvelle-Zélande, où l'indice de dissimilarité varie entre 0.37 et 0.40.

Malgré les déséquilibres signalés par l'indice de dissimilarité, on observe en fait peu de différences entre les différents types d'établissements en ce qui concerne la proportion d'enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé (Graphique 2.5). En Finlande et à Singapour, les établissements privés sont plus susceptibles que les établissements publics d'employer des enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé, alors que c'est l'inverse qui prévaut en Argentine (CABA) et en Norvège. Des différences plus systématiques s'observent entre les établissements des zones urbaines et rurales : en Australie, en Estonie, en Finlande, en France, en Italie, en Lituanie et en Suède, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont ainsi significativement plus susceptibles de travailler dans des établissements des zones urbaines. Le Chili est le seul pays où c'est la tendance inverse qui prévaut.

Des différences ne s'observent entre les établissements favorisés et défavorisés que dans trois pays (Graphique 2.5). Les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont ainsi plus susceptibles de travailler dans des établissements défavorisés en Afrique du Sud et, au contraire, dans des établissements favorisés en Belgique et en Espagne.

Équité de l'exposition des élèves à des pratiques pédagogiques efficaces

L'enquête TALIS 2018 a recueilli des informations sur un certain nombre de pratiques pédagogiques dont différents travaux de recherche ont mis en évidence le rôle important dans la qualité de l'enseignement. Ce chapitre se concentrera en particulier sur trois d'entre elles, pour lesquelles la littérature empirique a pu établir le lien le plus robuste avec la réussite des élèves : l'activation cognitive, la clarté de l'enseignement et le temps consacré à l'enseignement proprement dit.

Afin de répondre aux préoccupations concernant un éventuel biais de désirabilité sociale, plutôt que d'utiliser une échelle d'accord (c'est-à-dire demander aux enseignants dans quelle mesure ils sont d'accord avec le fait qu'une activité donnée est importante ou souhaitable), l'enquête TALIS s'appuie sur des échelles de fréquence, en leur demandant à quelle fréquence ils effectuent certaines activités caractérisant une pratique donnée. La combinaison de leurs réponses à différents items permet ainsi de construire une échelle mesurant leur degré d'adoption d'une pratique donnée. C'est l'approche qui a été retenue pour la construction des échelles d'activation cognitive et de clarté de l'enseignement (OCDE, 2019^[39]).

Le temps consacré à l'enseignement proprement dit est calculé en interrogeant directement les enseignants sur la part de leur temps de classe qu'ils consacrent habituellement à l'enseignement proprement dit, par opposition aux tâches administratives et au maintien de l'ordre en classe.

Pour ces trois pratiques, l'analyse se concentre sur les enseignants du quartile supérieur de la distribution nationale de l'indicateur. Comme pour le sentiment d'efficacité personnelle, la comparabilité de l'indice de dissimilarité entre les pays s'en trouve ainsi optimisée.

Activation cognitive

Par activation cognitive, on entend des activités pédagogiques invitant les élèves à évaluer, intégrer et appliquer des connaissances dans le cadre de la résolution de problèmes (Ainley et Carstens, 2018^[18] ; Lipowsky et al., 2009^[41]). Des études ont mis en évidence l'existence d'un lien entre l'utilisation de ce type de pratiques et une meilleure réussite des élèves. Ce constat vaut notamment pour les mathématiques dans les évaluations du Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016^[12]), bien que ce lien semble moins fort dans les établissements scolarisant une proportion importante d'élèves défavorisés. D'autre part, à partir des données TIMSS, Bellens et al. (2019^[42]) concluent que la qualité de l'enseignement (dont l'activation cognitive est une composante) a des effets positifs similaires sur la réussite de tous les élèves. Il a également été constaté que les stratégies

d'activation cognitive modèrent l'effet positif de la connaissance du contenu pédagogique sur la réussite des élèves (Baumert et al., 2010^[33]).

Parmi les participants à l'enquête TALIS, l'Afrique du Sud est le pays où la répartition des enseignants recourant davantage aux stratégies d'activation cognitive est la plus inégale entre les établissements (indice de dissimilarité : 0.41), suivie de l'Arabie saoudite, du Brésil, du Chili, de la Nouvelle-Zélande et du Viet Nam (indice de dissimilarité : 0.37). Cette répartition est bien plus uniforme en France, à Malte, au Portugal et à Singapour (indice de dissimilarité compris entre 0.19 et 0.24) (Graphique 2.6).

Cependant, de tels déséquilibres n'indiquent pas nécessairement une inégalité d'accès des élèves aux enseignants utilisant efficacement les stratégies d'activation cognitive. Dans la plupart des pays, les différences à cet égard entre les établissements favorisés et défavorisés ne sont pas statistiquement significatives. Dans quatre pays (Autriche, Israël, Lituanie et Portugal), toutefois, la proportion d'enseignants recourant fréquemment à l'activation cognitive est plus élevée dans les établissements favorisés sur le plan socio-économique que dans les établissements défavorisés (Graphique 2.6).

Des différences s'observent plus fréquemment entre les établissements publics et privés. Les pratiques d'activation cognitive sont ainsi plus courantes dans les établissements privés de six pays et territoires participant à l'enquête TALIS, avec les écarts les plus marqués en Finlande (21 points de pourcentage), à Singapour (14 points de pourcentage) et en République tchèque (11 points de pourcentage). Le Chili et le Kazakhstan sont les deux seuls pays où ces différences sont à l'avantage des établissements publics.

On n'observe des différences entre les établissements des zones urbaines et rurales que dans six pays. En Australie, en Estonie, en Lituanie, en Norvège et aux Émirats arabes unis, les enseignants sont ainsi plus susceptibles de recourir aux pratiques d'activation cognitive dans les établissements des zones urbaines, tandis qu'en Türkiye, c'est l'inverse qui prévaut.

Clarté de l'enseignement

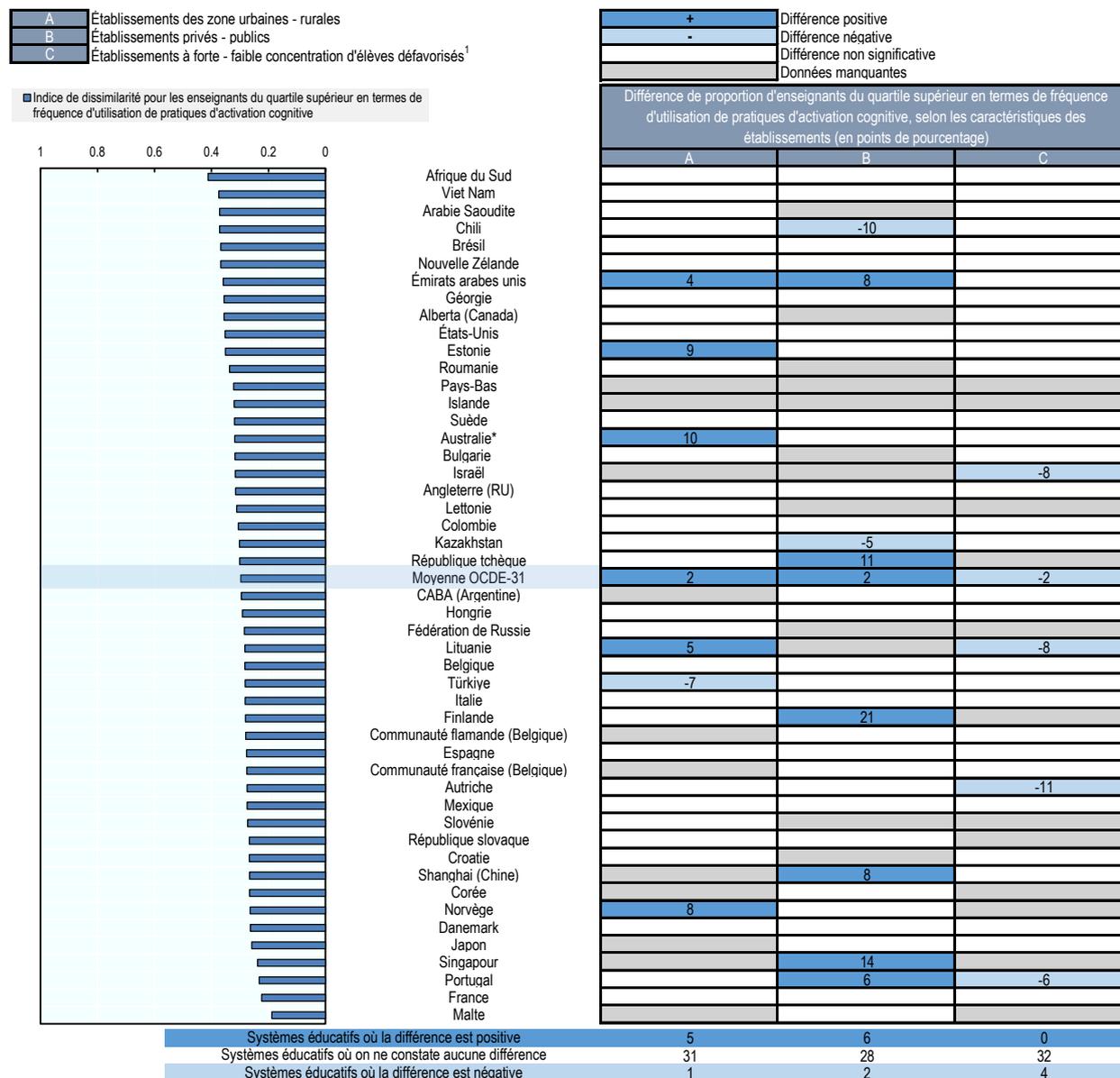
Par clarté de l'enseignement, l'enquête TALIS entend la capacité de fixer des objectifs d'enseignement et d'apprentissage clairs et complets, de relier les nouveaux thèmes étudiés aux thèmes précédents, et de fournir aux élèves, à la fin de chaque cours, un résumé de ce qui vient d'être vu (Ainley et Carstens, 2018^[18]). Différentes études ont mis en évidence l'existence d'un lien entre l'utilisation de ce type de pratiques et des retombées positives chez les élèves, notamment sur le plan de la motivation, de la réussite et de la satisfaction (Hines, Cruickshank et Kennedy, 1985^[43] ; Seidel, Rimmele et Prenzel, 2005^[44]). Dans l'enquête TIMSS, les élèves ayant indiqué des scores plus élevés pour leurs enseignants sur cette dimension ont ainsi en général obtenu de meilleurs résultats en mathématiques et en sciences (Mullis et al., 2020^[45]). Dans Blazar (2015^[46]), la (le manque de) clarté fait partie d'un construct plus large d'erreurs et d'imprécisions mathématiques, qui s'avère en corrélation négative avec les résultats des élèves.

Comme pour les pratiques d'activation cognitive, on constate une répartition inégale entre les établissements des enseignants adoptant fréquemment des techniques de clarté de l'enseignement. Cette inégalité de répartition semble toutefois moins en lien avec les caractéristiques spécifiques des établissements (Graphique 2.7). L'écart le plus important par rapport à une répartition aléatoire s'observe en Alberta (Canada) et au Chili, avec des indices de dissimilarité supérieurs à 0.4. Des valeurs plus faibles (mais toujours supérieures à 0.2) sont enregistrées en Communauté française de Belgique, en France et au Portugal.

Dans 12 pays et territoires, les enseignants recourant le plus à des pratiques axées sur la clarté de l'enseignement tendent à se concentrer dans les établissements publics (Graphique 2.7). Les différences les plus marquées par rapport aux établissements privés s'observent en Italie (15 points de pourcentage), en Australie (13 points de pourcentage) et aux États-Unis (13 points de pourcentage). La Finlande et Singapour sont les seuls pays où ce type de pratiques sont plus fréquemment adoptées dans les établissements privés.

Graphique 2.6. Répartition des enseignants recourant souvent à des pratiques d'activation cognitive

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



* Pour ce pays, les estimations relatives aux sous-groupes et les différences estimées entre sous-groupes doivent être interprétées avec beaucoup de précaution. Consulter l'annexe A pour de plus amples informations.

Remarque : L'indice de dissimilarité mesure si la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements d'un pays reflète la population globale des enseignants de ce même pays. Ses valeurs sont comprises entre 0 (la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements reflète parfaitement la population globale des enseignants du pays) et 1 (les enseignants présentant une caractéristique donnée se concentrent dans un seul type d'établissement).

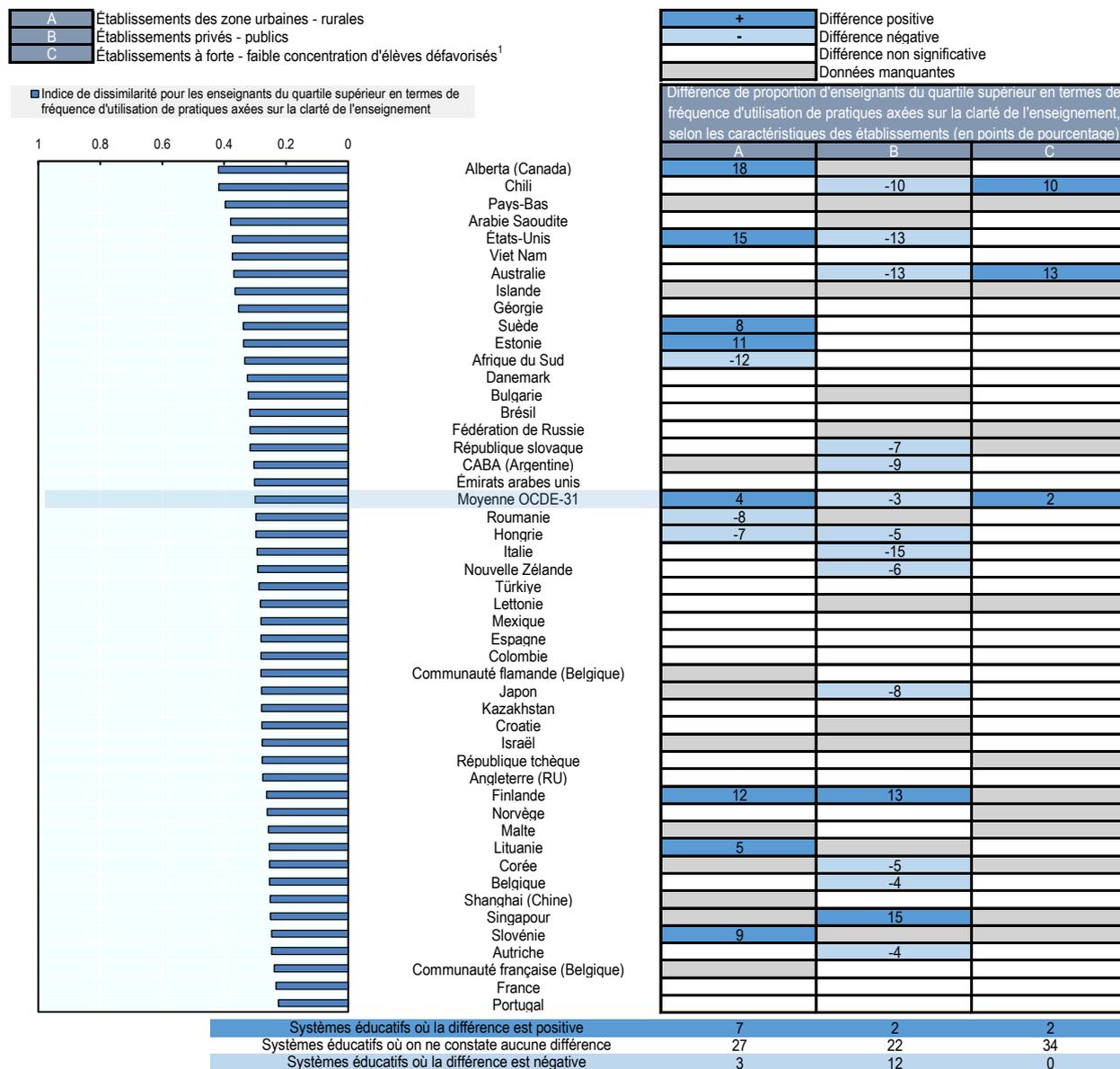
1. Par forte/faible concentration d'élèves défavorisés, on entend les établissements scolarisant plus de 30 %/au plus 10 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Les pays et territoires sont classés par ordre décroissant de l'indice de dissimilarité pour les enseignants du quartile supérieur en termes de fréquence d'utilisation de pratiques d'activation cognitive.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.8.

Graphique 2.7. Répartition des enseignants recourant souvent à des pratiques axées sur la clarté de l'enseignement

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



* Pour ce pays, les estimations relatives aux sous-groupes et les différences estimées entre sous-groupes doivent être interprétées avec beaucoup de précaution. Consulter l'annexe A pour de plus amples informations.

Remarque : L'indice de dissimilarité mesure si la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements d'un pays reflète la population globale des enseignants de ce même pays. Ses valeurs sont comprises entre 0 (la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements reflète parfaitement la population globale des enseignants du pays) et 1 (les enseignants présentant une caractéristique donnée se concentrent dans un seul type d'établissement).

1. Par forte/faible concentration d'élèves défavorisés, on entend les établissements scolarisant plus de 30 %/au plus 10 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Les pays et territoires sont classés par ordre décroissant de l'indice de dissimilarité pour les enseignants du quartile supérieur en termes de fréquence d'utilisation de pratiques axées sur la clarté de l'enseignement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.10.

On observe moins de différences liées à la localisation de l'établissement. Les enseignants tendent à adopter plus fréquemment des pratiques axées sur la clarté de l'enseignement dans les établissements des zones urbaines de sept pays, en particulier en Alberta (Canada), aux États-Unis et en Finlande. En revanche, en Afrique du Sud, en Hongrie et en Roumanie, c'est l'inverse qui prévaut.

On n'observe des différences liées à la composition socio-économique de l'effectif d'élèves que dans deux pays (Australie et Chili) ; dans ces deux cas, elles sont à l'avantage des établissements défavorisés, dont les enseignants sont plus susceptibles d'utiliser souvent des pratiques axées sur la clarté de l'enseignement.

Temps consacré à l'enseignement proprement dit

Plus le temps d'instruction en classe est maximisé, meilleurs sont les résultats des élèves (Carroll, 1963^[47] ; Muijs et al., 2014^[48] ; Schmidt, Zoido et Cogan, 2014^[49]). Ce constat s'avère valable dans différents contextes, et en utilisant différentes données et stratégies empiriques. Dans l'enquête PISA, par exemple, les différences de temps d'instruction hebdomadaire peuvent expliquer les écarts de performance des élèves entre les pays (Lavy, 2015^[50]). L'intensité de cette relation varie toutefois selon les pays et l'environnement en classe (Rivkin et Schiman, 2015^[51]). En Allemagne, le raccourcissement de l'année scolaire a eu un effet négatif sur les résultats des élèves, entraînant une augmentation du redoublement et une diminution des taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire (Pischke, 2007^[52]). Au Danemark, un essai randomisé à grande échelle a montré que l'augmentation du temps d'instruction améliore l'apprentissage des élèves (Andersen, Humlum et Nandrup, 2016^[53]).

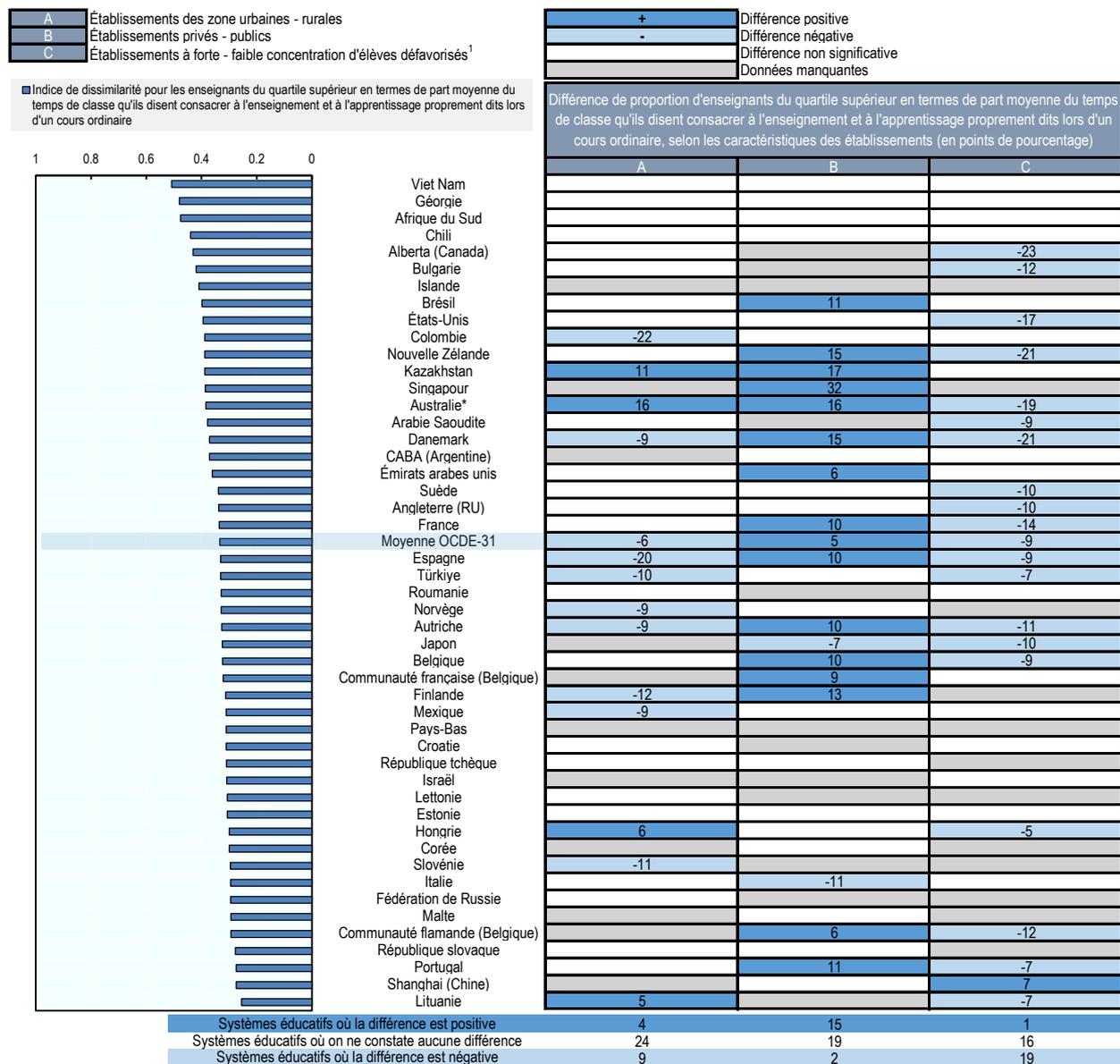
Les recherches menées sur la qualité de l'enseignement mettent également en avant la capacité des enseignants à maximiser le temps d'instruction comme l'une des composantes clés de la gestion de classe (Ainley et Carstens, 2018^[18] ; Kane et al., 2010^[54] ; Stronge et al., 2007^[55]).

L'enquête TALIS couvre la gestion de classe à l'aide d'une question sur le climat de discipline observé en classe. Une autre question est toutefois plus pertinente pour déterminer le temps d'instruction dont bénéficient les élèves : elle interroge ainsi les enseignants sur la répartition de leur temps de classe entre les différentes missions qui leur incombent, comme les tâches administratives, le maintien de l'ordre en classe et l'enseignement proprement dit. D'après les données de l'étude mettant en relation les enquêtes TALIS et PISA, les élèves des enseignants consacrant une part plus importante de leur temps de classe à l'enseignement proprement dit obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations PISA (OCDE, 2021^[56]).

Les données de l'enquête TALIS 2018 montrent que la répartition des enseignants du quartile supérieur de la distribution nationale en termes de part du temps de classe consacré à l'enseignement proprement dit est loin d'être égale entre les établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête TALIS, l'indice de dissimilarité est ainsi de 0.33 (Graphique 2.8). En Afrique du Sud, en Géorgie et au Viet Nam, cette répartition est particulièrement inégale, avec des indices dépassant 0.45. C'est en revanche en Lituanie, au Portugal et à Shanghai (Chine) que la valeur de l'indice est la plus faible, bien que toujours supérieure à 0.25.

Graphique 2.8. Répartition des enseignants consacrant une part importante de leur temps de classe à l'enseignement proprement dit

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



* Pour ce pays, les estimations relatives aux sous-groupes et les différences estimées entre sous-groupes doivent être interprétées avec beaucoup de précaution. Consulter l'annexe A pour de plus amples informations.

Remarque : L'indice de dissimilarité mesure si la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements d'un pays reflète la population globale des enseignants de ce même pays. Ses valeurs sont comprises entre 0 (la répartition des enseignants présentant une caractéristique donnée entre les établissements reflète parfaitement la population globale des enseignants du pays) et 1 (les enseignants présentant une caractéristique donnée se concentrent dans un seul type d'établissement).

1. Par forte/faible concentration d'élèves défavorisés, on entend les établissements scolarisant plus de 30 %/au plus 10 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Les pays et territoires sont classés par ordre décroissant de l'indice de dissimilarité pour les enseignants du quartile supérieur en termes de part du temps de classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage proprement dits lors d'un cours ordinaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.12.

Des différences importantes et systématiques s'observent entre les différents types d'établissements dans la majorité des pays. Les enseignants consacrant une part plus importante de leur temps de classe à l'enseignement proprement dit sont ainsi bien plus susceptibles de travailler dans des établissements favorisés ainsi que dans des établissements privés (Graphique 2.8). Des différences particulièrement marquées (supérieures à 20 points de pourcentage) entre établissements favorisés et défavorisés s'observent ainsi en Alberta (Canada), au Danemark et en Nouvelle-Zélande. Shanghai (Chine) est le seul territoire où les établissements défavorisés sont plus susceptibles d'employer des enseignants du quartile supérieur de la distribution en termes de part du temps de classe consacré à l'enseignement proprement dit. Les différences les plus marquées entre établissements privés et publics s'observent quant à elles à Singapour (32 points de pourcentage), au Kazakhstan (17 points de pourcentage), en Australie (16 points de pourcentage), au Danemark (15 points de pourcentage) et en Nouvelle-Zélande (15 points de pourcentage). L'Italie et le Japon sont les seuls pays où les établissements publics sont plus susceptibles que les établissements privés d'employer des enseignants consacrant une part importante de leur temps de classe à l'enseignement proprement dit.

Les différences liées à la localisation des établissements sont en revanche moins fréquentes. Dans neuf pays, les établissements des zones rurales sont plus susceptibles d'employer des enseignants consacrant une part importante de leur temps de classe à l'enseignement proprement dit, avec des différences particulièrement marquées (égales ou supérieures à 20 points de pourcentage) en Colombie et en Espagne. Ces différences sont au contraire à l'avantage des établissements des zones urbaines en Australie, en Hongrie, au Kazakhstan et en Lituanie.

Environnements d'apprentissage efficaces et importance des chefs d'établissement

Si les enseignants sont, sans nul doute, le facteur scolaire le plus déterminant dans la réussite des élèves, de nombreux autres éléments peuvent contribuer à améliorer l'apprentissage, souvent en facilitant, en renforçant et en complétant le travail du corps enseignant. De nombreux travaux de recherche soulignent ainsi l'importance de créer des « environnements d'apprentissage efficaces » (Ainley et Carstens, 2018^[18]). Dans ce type d'environnements, les résultats globaux sont souvent meilleurs que ce que donnerait la somme de chacun des éléments pris séparément. De nombreux acteurs peuvent contribuer à la mise en place de tels environnements, notamment les élèves eux-mêmes, les parents et les enseignants, mais les chefs d'établissement jouent, à cet égard, un rôle capital. D'aucuns diraient que la tâche la plus importante pour un chef d'établissement consiste à instaurer un environnement d'apprentissage efficace permettant aux enseignants et aux élèves de bien travailler ensemble. Les chefs d'établissement jouent donc en fin de compte un rôle essentiel dans les résultats des élèves, même si cette relation est probablement indirecte, s'opérant par le biais des enseignants ou d'un climat scolaire global plus propice à l'apprentissage (Hallinger, 2011^[57]). De récents travaux de recherche en économie ont d'ailleurs également souligné l'importance des compétences managériales chez les chefs d'établissement (Bloom et al., 2015^[58] ; Di Liberto, Schivardi et Sulis, 2015^[59]).

S'adressant à la fois aux enseignants et aux chefs d'établissement, l'enquête TALIS 2018 a pu collecter un large éventail d'indicateurs décrivant le cadre institutionnel et les conditions dans lesquels travaillent les enseignants. Parmi les aspects ainsi abordés figurent, entre autres, les pratiques liées au développement professionnel des enseignants, ainsi que les caractéristiques des chefs d'établissement et le type de tâches auxquels ils se consacrent le plus. L'objectif général de ce chapitre étant d'examiner le degré d'égalité et d'équité d'accès des élèves à des environnements d'apprentissage efficaces dans leur établissement, l'analyse suivante se concentrera sur deux indicateurs susceptibles de varier d'un établissement à l'autre et d'être façonnés et influencés par les chefs d'établissement : les capacités de leadership pédagogique des chefs d'établissement et la présence de dispositifs de tutorat des enseignants dans les établissements.

Du fait des caractéristiques conceptuelles de l'enquête, ces indicateurs ne sont disponibles qu'au niveau des établissements. Comme il n'y a qu'un seul chef d'établissement par établissement, il n'est pas possible d'examiner leur répartition entre les établissements au moyen d'indicateurs tels que l'indice de dissimilarité. Dans les sections suivantes, seules les différences entre les différents types d'établissements seront donc examinées.

Leadership pédagogique

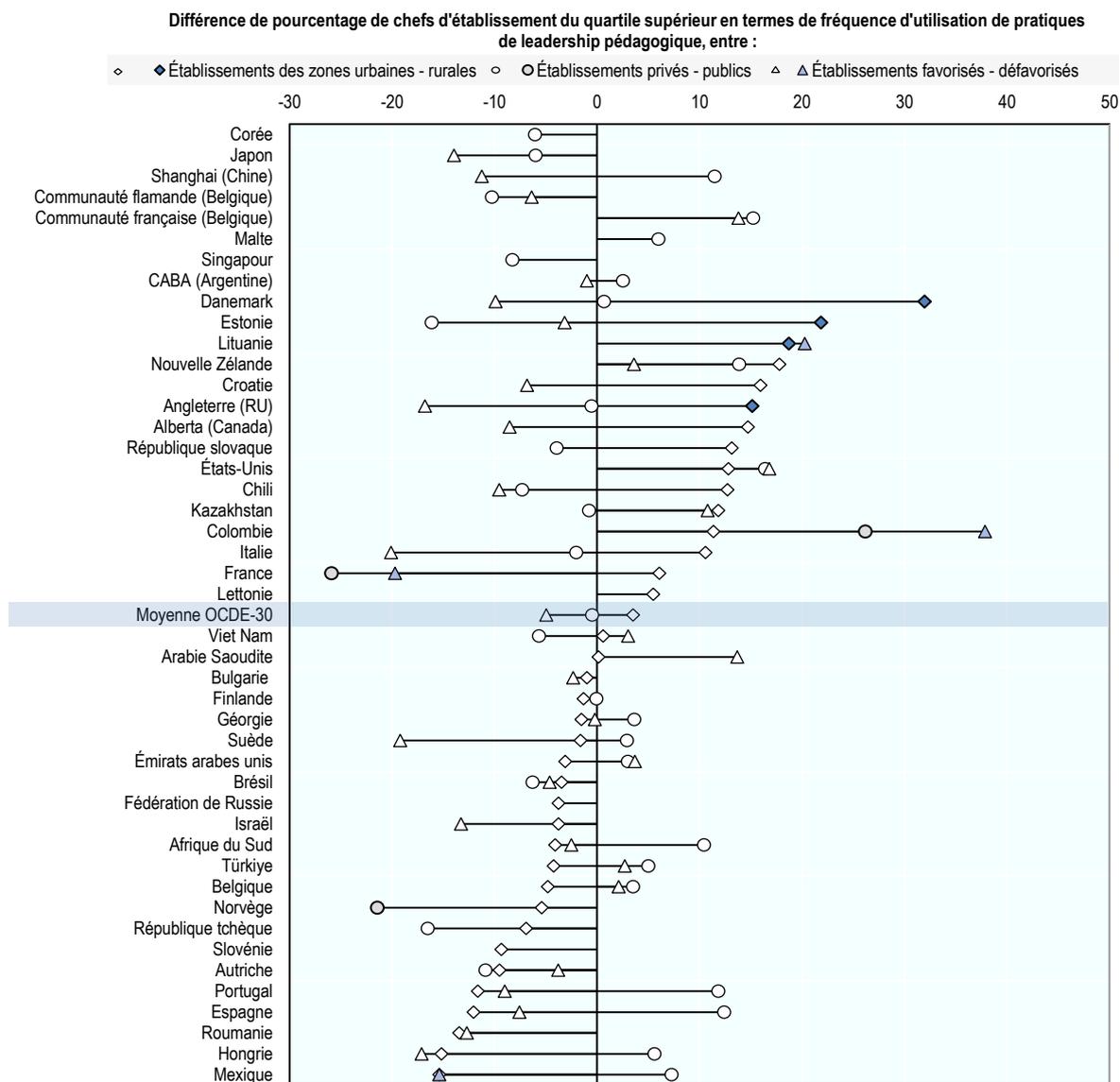
Par leadership pédagogique, on entend les actions qu'entreprend un chef d'établissement pour promouvoir l'apprentissage des élèves (Flath, 1989^[60]). Parmi les mesures concrètes que peuvent adopter les chefs d'établissement pour améliorer la qualité de l'enseignement et, par conséquent, l'apprentissage des élèves, citons par exemple la gestion du programme d'enseignement, la satisfaction des besoins de développement professionnel des enseignants et la mise en place d'une culture de collaboration. L'enquête TALIS couvre le leadership pédagogique des chefs d'établissement en leur demandant dans quelle mesure : ils favorisent la coopération des enseignants pour le développement de nouvelles pratiques ; et ils veillent à ce qu'ils se sentent responsables des résultats de leurs élèves et s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques. En effet, de précédents résultats de l'enquête mettent en évidence une association positive entre le leadership pédagogique et la collaboration entre enseignants (OCDE, 2016^[61]), qui est à son tour bénéfique pour l'apprentissage des élèves (Goddard et al., 2015^[62]).

La capacité des chefs d'établissement à effectivement mettre en œuvre ces mesures peut varier considérablement d'un pays à l'autre, le degré d'autonomie des établissements étant souvent réglementé au niveau national. C'est pourquoi l'analyse se concentrera ici sur les chefs d'établissement du quartile supérieur de la distribution nationale de l'indice de leadership pédagogique, soit ceux se montrant plus enclins à adopter des mesures de leadership pédagogique, à règles institutionnelles égales.

L'examen de la probabilité d'employer un chef d'établissement du quartile supérieur de la distribution nationale en termes de leadership pédagogique ne met en évidence que très peu de différences statistiquement significatives entre les différents types d'établissements (Graphique 2.9). Ce constat est en partie dû à la grande marge d'erreur associée aux différences estimées : le nombre d'établissements étudiés dans l'enquête TALIS est en effet relativement limité, dépassant rarement les 200. En Colombie et en Lituanie, ce type de chefs d'établissement sont plus susceptibles de travailler dans des établissements favorisés sur le plan socio-économique, alors que c'est l'inverse qui prévaut en France et au Mexique. La différence entre établissements privés et publics est quant à elle positive en Colombie, mais négative en France et en Norvège (ce qui signifie que, dans ces deux pays, les chefs d'établissement obtenant un score élevé sur l'échelle de leadership pédagogique sont plus susceptibles de travailler dans des établissements publics). Les résultats sont enfin un peu plus cohérents lorsque l'examen porte sur la localisation géographique, avec des établissements des zones urbaines plus susceptibles d'employer des chefs d'établissement faisant preuve de leadership pédagogique en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en Estonie et en Lituanie.

Graphique 2.9. Leadership pédagogique des chefs d'établissement, selon les caractéristiques des établissements

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



Remarques : Par établissements favorisés/défavorisés, on entend les établissements scolarisant au plus 10 %/plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Un établissement géré par le secteur public est un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par des autorités publiques de l'éducation, un organisme public, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public. Un établissement géré par le secteur privé est, quant à lui, un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par un organisme non public (par exemple, une organisation professionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou une autre institution privée).

Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans des tons plus foncés.

Les pays et territoires sont classés par ordre décroissant de la différence (en points de pourcentage) entre les établissements des zones urbaines et rurales.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.14.

Accès des enseignants au tutorat

Les dispositifs de tutorat et d'initiation constituent un élément important de la formation professionnelle continue des enseignants. Ils peuvent s'avérer particulièrement utiles pour les enseignants débutants, qui doivent en général davantage trouver leurs marques que les enseignants plus expérimentés.

Les dispositifs de tutorat sont un sujet de recherche relativement nouveau (Ingersoll et Strong, 2011^[63] ; Jackson, Rockoff et Staiger, 2014^[64]). Différentes études plus récentes et rigoureuses mettent en évidence leurs effets positifs sur les résultats des élèves (Glazerman et al., 2010^[65] ; Rockoff, 2008^[66]). Point intéressant, des pratiques dans le même esprit que ces dispositifs, mais ne se destinant pas explicitement aux enseignants débutants, comme les protocoles d'observation entre pairs, s'avèrent bénéfiques non seulement pour les élèves de l'enseignant observé, mais aussi pour ceux de l'enseignant observateur (Burgess, Rawal et Taylor, 2021^[67]).

Les initiatives favorisant la collaboration et l'entraide des enseignants en matière de développement professionnel peuvent être relativement simples à mettre en place par les chefs d'établissement. Elles sont pourtant encore relativement peu répandues dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[32]).

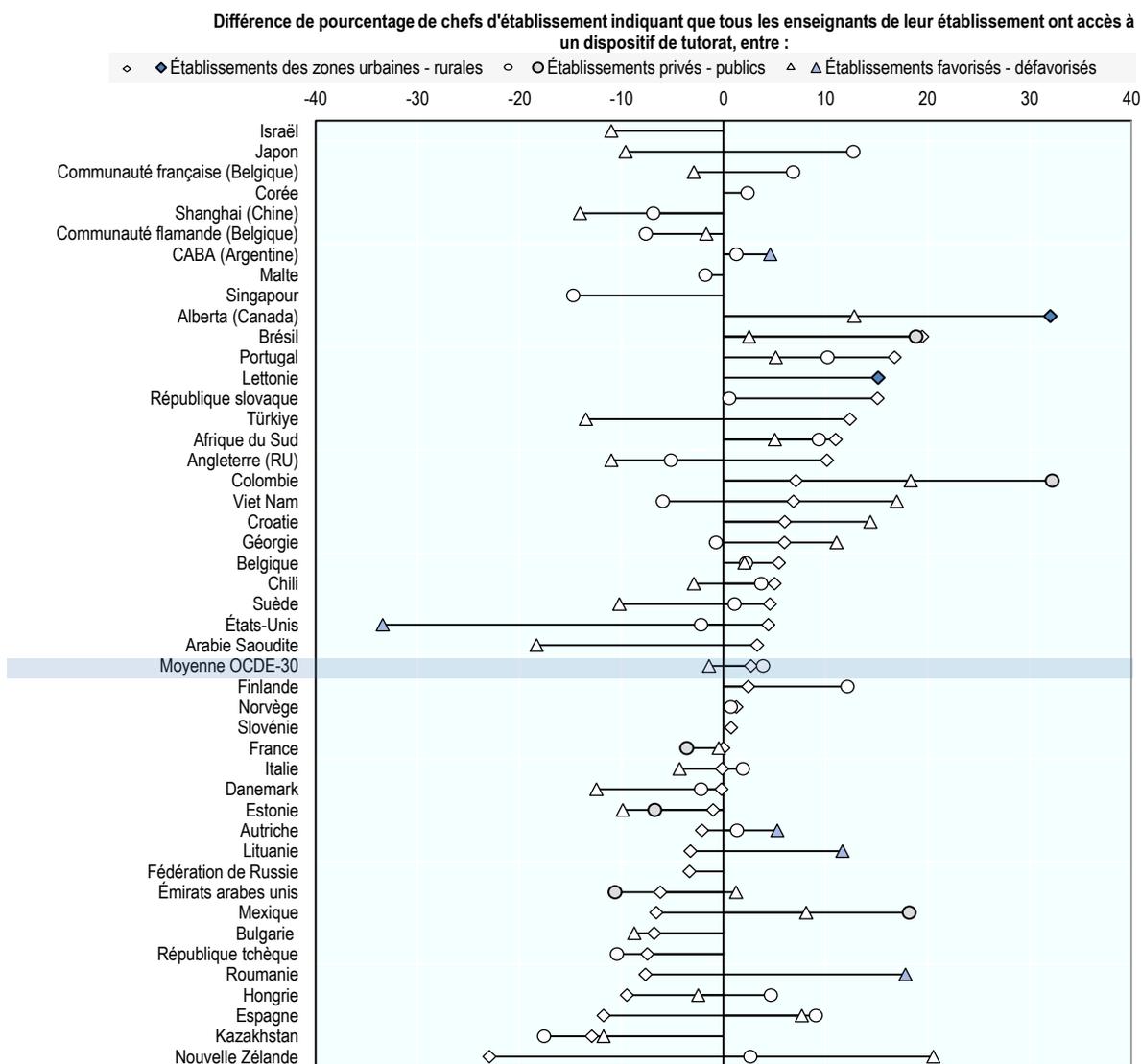
À l'exception de quelques pays, l'accès des enseignants aux dispositifs de tutorat est similaire dans les établissements favorisés et défavorisés. Cependant, en Autriche, dans la région CABA (Argentine), en Lituanie et en Roumanie, la proportion de chefs d'établissement indiquant que tous les enseignants de leur établissement ont accès à un dispositif de tutorat est plus élevée dans les établissements favorisés sur le plan socio-économique (Graphique 2.10). Les États-Unis constituent une exception notable, les dispositifs de tutorat y étant plus répandus dans les établissements scolarisant davantage d'élèves défavorisés.

Dans la plupart des pays, l'accès des enseignants aux dispositifs de tutorat est en général similaire dans les établissements des zones urbaines et rurales. L'Alberta (Canada) et la Lettonie font toutefois figure d'exception, avec un accès aux dispositifs de tutorat plus élevé pour les enseignants des zones urbaines (Graphique 2.10).

Les données sont moins claires en ce qui concerne les différences d'accès des enseignants aux dispositifs de tutorat entre les établissements publics et privés (Graphique 2.10). Au Brésil, en Colombie et au Mexique, les établissements privés sont plus susceptibles de proposer des dispositifs de tutorat à tous les enseignants, mais c'est l'inverse qui prévaut aux Émirats arabes unis, en Estonie et en France.

Graphique 2.10. Accès des enseignants au tutorat, selon les caractéristiques des établissements

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



Remarques : Par établissements favorisés/défavorisés, on entend les établissements scolarisant au plus 10 %/plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Un établissement géré par le secteur public est un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par des autorités publiques de l'éducation, un organisme public, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public. Un établissement géré par le secteur privé est, quant à lui, un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par un organisme non public (par exemple, une organisation professionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou une autre institution privée).

Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans des tons plus foncés.

Les pays et territoires sont classés par ordre décroissant de la différence (en points de pourcentage) entre les établissements des zones urbaines et rurales.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.15.

Relations entre les caractéristiques des enseignants, celles des établissements et les pratiques pédagogiques

Jusqu'ici, l'analyse s'est concentrée sur une seule caractéristique ou pratique pédagogique des enseignants à la fois. Cependant, les enseignants ont à leur arc un large éventail de caractéristiques et de pratiques. Afin d'éclairer les politiques d'affectation des enseignants, il est donc important de comprendre les modalités d'interaction entre ces différents éléments.

Comme il est impossible d'analyser toutes les dimensions en jeu, l'accent sera mis ici sur la relation entre deux pratiques pédagogiques importantes (l'activation cognitive et le temps de classe consacré à l'enseignement proprement dit) et les caractéristiques des enseignants. Cela donnera une idée des possibles changements de pratiques pédagogiques dans un établissement lorsqu'on y affecte des enseignants présentant certaines caractéristiques.

L'analyse cherchera également à déterminer si la relation entre les caractéristiques des enseignants et les pratiques pédagogiques varie en fonction des caractéristiques des établissements, ce qui permet de déduire dans quelle mesure les différents enseignants adaptent ou modifient leurs pratiques en fonction de l'environnement dans lequel ils travaillent.

Notre analyse s'appuie sur des modèles de régression multiniveaux. Ces modèles permettent d'estimer la relation entre une pratique donnée et les caractéristiques des enseignants, et la façon dont cette relation varie avec les caractéristiques de l'établissement, tout en tenant compte de la structure imbriquée des données (c'est-à-dire la concentration des enseignants dans certains établissements). Les établissements et les enseignants constituent donc les deux niveaux du modèle. L'ajout d'un terme d'interaction entre les caractéristiques des enseignants (telles que leur nombre d'années d'ancienneté) et les caractéristiques de l'établissement (telles que la proportion d'élèves défavorisés) permet de savoir comment l'intensité de la relation entre une pratique donnée et une caractéristique donnée (reflétée par le coefficient associé aux caractéristiques des enseignants) change lorsqu'on ne considère que les établissements présentant ces caractéristiques données (ceux scolarisant une proportion élevée d'élèves défavorisés dans toutes les analyses de cette section). Un signe négatif pour le coefficient associé aux termes d'interaction indique, par exemple, une plus faible intensité de la relation entre la pratique pédagogique et les caractéristiques des enseignants dans les établissements défavorisés (et l'inverse pour un coefficient positif).

Les modèles multiniveaux ne fournissent pas seulement des estimations du coefficient de régression (dans quelle mesure la probabilité pour les enseignants d'adopter une certaine pratique varie en fonction de leurs caractéristiques), mais également des estimations de la variation de la variance globale des pratiques entre et au sein des établissements. L'examen de l'évolution de la variance inter-établissements après l'ajout des caractéristiques des enseignants au modèle nous renseigne sur les conséquences possibles d'une redistribution des enseignants, car il indique la différence que l'on peut escompter entre les établissements après avoir pris en compte le fait que les différents établissements emploient des enseignants ayant des caractéristiques différentes.

Le Tableau 2.1 synthétise la relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et les trois caractéristiques des enseignants analysées précédemment. Il indique également dans quelle mesure cette relation varie en fonction du milieu socio-économique de leurs élèves. Dans la quasi-totalité des pays participant à l'enquête TALIS, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé sont plus susceptibles d'adopter des pratiques d'activation cognitive. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, cette relation est néanmoins plus faible dans les établissements défavorisés. Deux pays échappent toutefois à ce constat : le Chili et la Corée, où la probabilité pour les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé d'adopter des stratégies d'activation cognitive est au contraire plus élevée dans les établissements défavorisés.

Les données sont presque aussi probantes en ce qui concerne la relation positive entre l'adoption de pratiques d'activation cognitive et le fait d'avoir suivi une formation initiale complète d'enseignant. Cette relation est ainsi positive dans la plupart des pays, et négative uniquement en Communauté française de Belgique (Tableau 2.1). Dans quelques pays (Espagne, Israël, Malte, République tchèque et Slovénie), l'intensité de cette relation est encore plus forte dans les établissements défavorisés.

L'examen de la relation entre le nombre d'années d'ancienneté des enseignants et l'utilisation de pratiques d'activation cognitive fait ressortir des résultats plus mitigés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête TALIS 2018, cette relation est négative : les enseignants plus expérimentés sont moins susceptibles de recourir aux pratiques d'activation cognitive (Tableau 2.1). Elle est toutefois positive dans de nombreux pays comme la Bulgarie, la Fédération de Russie, la Hongrie, le Kazakhstan, la Lituanie, les Pays-Bas et la République slovaque. Dans la majorité des pays, l'intensité de cette relation ne semble pas dépendre de la proportion d'élèves défavorisés dans l'établissement.

Tableau 2.1. Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et les caractéristiques des enseignants, selon la concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé

Résultats d'une régression linéaire multiniveau basée sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire

	Utilisation de pratiques d'activation cognitive ^{1,2} et...					
	Nombre d'années d'ancienneté des enseignants dans l'enseignement ³		Enseignants dont la formation initiale dans le cadre institutionnel couvrait le contenu de la ou des matières enseignées, la pédagogie, les pratiques en classe, les compétences transversales, l'enseignement à des élèves de niveaux différents et la gestion de classe ⁴		Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ⁵	
	coeff.	x établissements défavorisés ⁶	coeff.	x établissements défavorisés	coeff.	x établissements défavorisés
Alberta (Canada)	-0.3				0.4	
Australie	-0.2				0.4	
Autriche					0.2	
Belgique	-0.1				0.2	
Comm. flamande (Belgique)	-0.1		0.3		0.3	
Comm. française (Belgique)			-0.3		0.3	
Brésil					0.3	
Bulgarie	0.2				0.4	
CABA (Argentine)	-0.3				0.4	
Chili					0.3	0.1
Colombie					0.7	-0.2
Croatie					0.3	
République tchèque		0.2	0.2	1.0	0.2	-0.2
Danemark	-0.1				0.4	
Angleterre (RU)	-0.1		1.0	-0.8	0.4	
Estonie			0.2	4	0.3	-0.2
Finlande					0.3	
France			0.5		0.3	
Géorgie					0.4	
Hongrie	0.2		0.2		0.4	
Islande		1.3			0.2	-1.1
Israël		0.6		0.8	0.4	
Italie			0.3		0.4	
Japon	-0.3		0.3		0.3	
Kazakhstan	0.1		0.7		0.5	
Corée	-0.4		0.4		0.4	0.4
Lettonie			0.5		0.5	
Lituanie	0.1		0.4		0.2	

Utilisation de pratiques d'activation cognitive ^{1, 2} et...						
	Nombre d'années d'ancienneté des enseignants dans l'enseignement ³		Enseignants dont la formation initiale dans le cadre institutionnel couvrirait le contenu de la ou des matières enseignées, la pédagogie, les pratiques en classe, les compétences transversales, l'enseignement à des élèves de niveaux différents et la gestion de classe ⁴		Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ⁵	
	coeff.	x établissements défavorisés ⁶	coeff.	x établissements défavorisés	coeff.	x établissements défavorisés
Malte	-0.2	-0.5		6.4	0.3	-2.7
Mexique			0.3		0.3	
Pays-Bas	0.3	-0.7			0.4	
Nouvelle-Zélande		0.3			0.3	
Norvège			0.2		0.4	-0.2
Portugal					0.4	
Roumanie					0.3	
Fédération de Russie	0.4	-0.8	0.8			
Arabie saoudite			1.0		0.5	
Shanghai (Chine)			0.8		0.3	-0.2
Singapour			0.3		0.5	-0.2
République slovaque	0.1		0.4		0.3	
Slovénie				1.1	0.3	
Afrique du Sud			0.7		0.4	
Espagne		-0.3	0.3	0.6	0.4	
Suède					0.2	
Türkiye			0.7		0.4	
Émirats arabes unis			0.3		0.5	
États-Unis			0.6		0.2	
Viet Nam					0.3	
Moyenne OCDE-31	0.0		0.2		0.3	-0.1

Systèmes éducatifs où la relation est positive	7	4	24	5	47	2
Systèmes éducatifs où on ne constate aucune relation	31	40	23	41	0	37
Systèmes éducatifs où la relation est négative	10	4	1	1	0	8

- + Différence positive
- Différence négative
- Différence non significative
- Données manquantes

1. L'indice de pratiques d'activation cognitive mesure la fréquence d'utilisation de pratiques d'activation cognitive par l'enseignant au sein de sa classe. Scores standardisés, avec un écart-type de 2.0 et une moyenne de 10, où la valeur 10 correspond au point médian de l'échelle. Ces données sont communiquées par les enseignants et se réfèrent à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

2. Après contrôle d'autres caractéristiques des établissements, notamment leur localisation, leur type de gouvernance (public/privé) et la composition de leur effectif d'élèves (milieu socio-économique, langue parlée en famille et besoins éducatifs particuliers). Pour Israël et les Pays-Bas, le type de gouvernance de l'établissement (public/privé) est exclu en raison de l'indisponibilité des données.

3. Nombre d'années (standardisé).

4. Variable binaire : la catégorie de référence concerne les enseignants dont la formation initiale dans le cadre institutionnel ne couvrirait pas l'un ou l'autre des éléments suivants : contenu de la ou des matières enseignées, pédagogie, pratiques en classe, compétences transversales, enseignement à des élèves de niveaux différents ou gestion de classe.

5. L'indice de sentiment d'efficacité personnelle mesure le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en matière de gestion de classe, d'enseignement et d'implication des élèves. Scores standardisés avec un écart-type de 2.0 et une moyenne de 10, où la valeur 10 correspond au point médian de l'échelle.

6. Terme d'interaction avec la variable binaire : la catégorie de référence est inférieure ou égale à 10 %. Par élèves « issus d'un milieu socio-économique défavorisé », on entend ceux vivant dans une famille qui ne peut subvenir aux besoins les plus élémentaires (logement, alimentation et soins médicaux).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.16.

Les différences de caractéristiques des enseignants expliquent-elles la variation de l'utilisation des pratiques d'activation cognitive entre les établissements ? Le tableau 2.19 apporte un élément de réponse. Il nous indique tout d'abord que la part de la variation inter-établissements dans l'utilisation de pratiques d'activation cognitive est faible, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (2.7 %), malgré des différences entre les pays. La part de la variance inter-établissements n'est pas identique à l'indice de dissimilarité, mais mesure des concepts similaires. Rien de surprenant alors à ce que le pays présentant l'indice de dissimilarité le plus élevé (l'Afrique du Sud) soit également celui où la part de la variance inter-établissements est la plus élevée (20 %). De même, la part de la variance inter-établissements est parmi les plus faibles en France (0.2 %) et en Slovénie (0.6 %), pays présentant également de faibles indices de dissimilarité (tableaux 2.8 et 2.19).

En rééquilibrant la composition du corps enseignant dans les établissements, on pourrait réduire considérablement la variation de l'utilisation des pratiques d'activation cognitive entre les établissements. Dans les modèles tenant compte des caractéristiques des enseignants, la variation inter-établissements (telle que reflétée par l'écart-type entre les établissements) diminue, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, de 21 % par rapport à un modèle vide n'incluant pas ces variables (tableau 2.19). À quelques rares exceptions près, cette baisse s'observe dans la plupart des pays ayant participé à l'enquête TALIS.

Le Tableau 2.2 synthétise quant à lui les relations entre la part du temps de classe consacré à l'enseignement proprement dit et les caractéristiques des enseignants. Une relation forte et systématiquement positive entre le temps consacré à l'enseignement, et l'ancienneté et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, s'observe dans la quasi-totalité des pays participant à l'enquête TALIS.

L'intensité de la relation avec le sentiment d'efficacité personnelle est plus forte dans les établissements plus défavorisés, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et notamment dans certains pays comme l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, Malte et la République slovaque (Tableau 2.2). C'est moins le cas pour l'ancienneté des enseignants : il semble même que la relation entre leur ancienneté et le temps qu'ils consacrent à l'enseignement proprement dit soit plus faible dans les établissements plus défavorisés de quelques pays.

Le fait d'avoir suivi une formation initiale complète ne semble pas, en revanche, présenter de relation avérée avec le temps consacré à l'enseignement proprement dit.

Les différences entre établissements concernant la part du temps de classe consacré à l'enseignement proprement dit sont plus marquées que celles en matière d'utilisation de pratiques d'activation cognitive : la part de la variance inter-établissements est ainsi de 8 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et dépasse 15 % en Australie, au Brésil, en Bulgarie, aux États-Unis et en Géorgie, pays présentant également tous des indices de dissimilarité supérieurs à la moyenne (tableaux 2.12 et 2.27).

Si l'on tenait compte des caractéristiques des enseignants, la variation entre les établissements diminuerait, mais pas dans des proportions importantes : elle s'établirait alors en moyenne à 7 % dans les pays de l'OCDE (tableau 2.27). Cette diminution serait la plus marquée (supérieure à 14 %) en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Belgique, en Croatie, en Lettonie et au Mexique. Cependant, dans quelques pays (Alberta [Canada], Italie et Portugal), la variance inter-établissements augmenterait en cas de redistribution des enseignants en fonction de ces caractéristiques. En d'autres termes, en l'état actuel de la répartition des enseignants dans ces pays, leurs caractéristiques contrebalancent celles des établissements. La différence entre établissements en ce qui concerne la part moyenne du temps de classe consacré à l'enseignement proprement dit s'en trouve ainsi réduite.

Tableau 2.2. Relation entre le temps consacré à l'enseignement proprement dit et les caractéristiques des enseignants, selon la concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé

Résultats d'une régression linéaire multiniveau basée sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire

	Temps consacré à l'enseignement proprement dit ^{1,2} et...					
	Nombre d'années d'ancienneté des enseignants dans l'enseignement ³		Enseignants dont la formation initiale dans le cadre institutionnel couvrirait le contenu de la ou des matières enseignées, la pédagogie, les pratiques en classe, les compétences transversales, l'enseignement à des élèves de niveaux différents et la gestion de classe ⁴		Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ⁵	
	coeff.	x établissements défavorisés ⁶	coeff.	x établissements défavorisés	coeff.	x établissements défavorisés
Alberta (Canada)	0.1					
Australie	0.2				0.1	
Autriche					0.1	
Belgique	0.2				0.1	
Comm. flamande (Belgique)	0.2				0.1	
Comm. française (Belgique)	0.1				0.1	
Brésil	0.1		0.2		0.1	
Bulgarie	0.1	0.2			0.1	
CABA (Argentine)	0.1			0.4	0.1	
Chili	0.2	-0.2				
Colombie	0.1					
Croatie	0.1				0.1	
République tchèque	0.2	-0.1			0.1	
Danemark	0.1				0.1	
Angleterre (RU)	0.1				0.1	
Estonie	0.2			0.2		0.1
Finlande	0.1					
France	0.1				0.1	
Géorgie	0.1			-0.2		
Hongrie	0.1				0.1	0.1
Islande	0.3	-0.8			0.1	
Israël			0.2		0.0	
Italie	0.2	0.2			0.1	
Japon	0.2					
Kazakhstan	0.2					
Corée	0.2				0.0	
Lettonie	0.3	-0.4			0.1	0.2
Lituanie	0.1				0.1	
Malte	0.3	-0.5		0.4		0.5
Mexique						
Pays-Bas	0.1				0.1	
Nouvelle-Zélande	0.2	-0.2				
Norvège	0.2				0.1	
Portugal	0.1			0.2	0.1	
Roumanie	0.1				0.0	

Temps consacré à l'enseignement proprement dit ^{1,2} et...						
	Nombre d'années d'ancienneté des enseignants dans l'enseignement ³		Enseignants dont la formation initiale dans le cadre institutionnel couvrait le contenu de la ou des matières enseignées, la pédagogie, les pratiques en classe, les compétences transversales, l'enseignement à des élèves de niveaux différents et la gestion de classe ⁴		Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ⁵	
	coeff.	x établissements défavorisés ⁶	coeff.	x établissements défavorisés	coeff.	x établissements défavorisés
Fédération de Russie	0.2		0.1	-1.5		
Arabie saoudite						
Shanghai (Chine)	0.2			-0.4	0.0	
Singapour	0.1				0.0	
République slovaque	0.2				0.0	0.1
Slovénie	0.2				0.1	
Afrique du Sud						
Espagne	0.1				0.1	
Suède	0.1				0.1	
Türkiye					0.1	
Émirats arabes unis	0.1				0.1	
États-Unis			-0.3			
Viet Nam						
Moyenne OCDE-31	0.1				0.1	0.0

Systèmes éducatifs où la relation est positive	40	2	3	4	32	5
Systèmes éducatifs où on ne constate aucune relation	8	40	44	40	15	42
Systèmes éducatifs où la relation est négative	0	6	1	3	0	0

- + Différence positive
- Différence négative
- Différence non significative
- Données manquantes

1. Ces données sont communiquées par les enseignants et se réfèrent à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire. La variable est standardisée.

2. Après contrôle d'autres caractéristiques des établissements, notamment leur localisation, leur type de gouvernance (public/privé) et la composition de leur effectif d'élèves (milieu socio-économique, langue parlée en famille et besoins éducatifs particuliers). Pour Israël et les Pays-Bas, le type de gouvernance de l'établissement (public/privé) est exclu en raison de l'indisponibilité des données.

3. Nombre d'années (standardisé).

4. Variable binaire : la catégorie de référence concerne les enseignants dont la formation initiale dans le cadre institutionnel ne couvrait pas l'un ou l'autre des éléments suivants : contenu de la ou des matières enseignées, pédagogie, pratiques en classe, compétences transversales, enseignement à des élèves de niveaux différents ou gestion de classe.

5. L'indice de sentiment d'efficacité personnelle mesure le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en matière de gestion de classe, d'enseignement et d'implication des élèves. Scores standardisés avec un écart-type de 2.0 et une moyenne de 10, où la valeur 10 correspond au point médian de l'échelle.

6. Terme d'interaction avec la variable binaire : la catégorie de référence est inférieure ou égale à 10 %. Par élèves « issus d'un milieu socio-économique défavorisé », on entend ceux vivant dans une famille qui ne peut subvenir aux besoins les plus élémentaires (logement, alimentation et soins médicaux).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau 2.24.

Références

- Aaronson, D., L. Barrow et W. Sander (2007), « Teachers and student achievement in the Chicago public high schools », *Journal of Labor Economics*, vol. 25/1, pp. 95-135, <https://doi.org/10.1086/508733>. [1]
- Ainley, J. et R. Carstens (2018), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>. [18]
- Andersen, S., M. Humlum et A. Nandrup (2016), « Increasing instruction time in school does increase learning », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, vol. 113/27, pp. 7481-7484, <https://doi.org/10.1073/PNAS.1516686113>. [53]
- Baumert, J. et al. (2010), « Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress », *American Educational Research Journal*, vol. 47/1, pp. 133-180, <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>. [33]
- Bellens, K. et al. (2019), « Instructional quality: Catalyst or pitfall in educational systems' aim for high achievement and equity? An answer based on multilevel SEM analyses of TIMSS 2015 data in Flanders (Belgium), Germany, and Norway », *Large-scale Assessments in Education*, vol. 7/1, pp. 1-27, <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0069-2>. [42]
- Blazar, D. (2015), « Effective teaching in elementary mathematics: Identifying classroom practices that support student achievement », *Economics of Education Review*, vol. 48, pp. 16-29, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.005>. [46]
- Blazar, D. et M. Kraft (2017), « Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 39/1, pp. 146-170, <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>. [4]
- Bloom, N. et al. (2015), « Does management matter in schools », *The Economic Journal*, vol. 125/584, pp. 647-674, <https://doi.org/10.1111/eoj.12267>. [58]
- Brussino, O. (2021), *Building capacity for inclusive teaching : Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>. [20]
- Burgess, S., S. Rawal et E. Taylor (2021), « Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in english secondary schools », *Journal of Labor Economics*, vol. 39/4, pp. 1155-1186, <https://doi.org/10.1086/712997>. [67]
- Butler, K. (2020), « The value of direct instruction for at-risk students », *Journal of Education and Development*, vol. 4/2, pp. 10-16, <https://doi.org/10.20849/jed.v4i2.741>. [14]
- Caprara, G. et al. (2006), « Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level », *Journal of School Psychology*, vol. 44/6, pp. 473-490, <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2006.09.001>. [37]
- Caro, D., J. Lenkeit et L. Kyriakides (2016), « Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012 », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 49, pp. 30-41, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.005>. [13]

- Carrington, W. et K. Troske (1997), « On measuring segregation in samples with small units », *Journal of Business & Economic Statistics*, vol. 15/4, pp. 402-409, <https://doi.org/10.2307/1392486>. [26]
- Carroll, J. (1963), « A model of school learning », *Teachers College Record*, vol. 64/8, pp. 723-733, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146816306400801>. [47]
- Chetty, R. et al. (2011), « How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 126/4, pp. 1593-1660, <https://doi.org/10.1093/qje/qjr041>. [3]
- Clark, R., P. Kirschner et J. Sweller (2012), « Putting students on the path to learning: The case for fully guided instruction », *American Educator*, pp. 6-11, <https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2012/putting-students-path-learning>. [15]
- Dee, T. (2005), « A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? », *American Economic Review*, vol. 95/2, pp. 158-165, <https://doi.org/10.1257/000282805774670446>. [7]
- D'Haultfœuille, X., L. Girard et R. Rathelot (2021), « segregsmall: A command to estimate segregation in the presence of small units: », *The Stata Journal*, vol. 21/1, pp. 152-179, <https://doi.org/10.1177/1536867X211000018>. [28]
- D'Haultfœuille, X. et R. Rathelot (2017), « Measuring segregation on small units: A partial identification analysis », *Quantitative Economics: Journal of the Econometric Society*, vol. 8/1, pp. 39-73, <https://doi.org/10.3982/QE501>. [27]
- Di Liberto, A., F. Schivardi et G. Sulis (2015), « Managerial practices and student performance », *Economic Policy*, vol. 30/84, pp. 683-728, <https://doi.org/10.1093/EPOLIC/EIV015>. [59]
- Echazarra, A. et T. Radinger (2019), *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>. [25]
- Fairlie, R., F. Hoffmann et P. Oreopoulos (2014), « A community college instructor like me: Race and ethnicity interactions in the classroom », *American Economic Review*, vol. 104/8, pp. 2567-2591, <https://doi.org/10.1257/aer.104.8.2567>. [8]
- Flath, B. (1989), « The principal as instructional leader », *ATA Magazine*, vol. 69/3, pp. 19-22, 47-49. [60]
- Gershenson, S. et al. (2018), « The Long-Run Impacts of Same-Race Teachers », *NBER Working Paper*, n° 25254, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <https://doi.org/10.3386/W25254>. [9]
- Gershenson, S., S. Holt et N. Papageorge (2016), « Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations », *Economics of Education Review*, vol. 52, pp. 209-224, <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2016.03.002>. [10]
- Glazerman, S. et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, (NCEE 2010-4027), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S., Washington, DC, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>. [65]

- Goddard, R. et al. (2015), « A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning », *American Journal of Education*, vol. 121/4, pp. 501-530, <https://doi.org/10.1086/681925>. [62]
- Guerriero, S. (dir. pub.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [19]
- Hallinger, P. (2011), « Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research », *Journal of Educational Administration*, vol. 49/2, pp. 125-142, <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>. [57]
- Hill, H., B. Rowan et D. Ball (2005), « Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 42/2, pp. 371-406, <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>. [34]
- Hines, C., D. Cruickshank et J. Kennedy (1985), « Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction », *American Educational Research Journal*, vol. 22/1, pp. 87-99, <https://doi.org/10.2307/1162989>. [43]
- Holzberger, D., A. Philipp et M. Kunter (2013), « How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105/3, pp. 774-786, <https://doi.org/10.1037/A0032198>. [36]
- Honicke, T. et J. Broadbent (2016), « The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review », *Educational Research Review*, vol. 17, pp. 63-84, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>. [35]
- Ingersoll, R. et M. Strong (2011), « The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 81/2, pp. 201-233, <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>. [63]
- Jackson, C. (2018), « What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes », *Journal of Political Economy*, vol. 126/5, pp. 2072-2107, <https://doi.org/10.1086/699018>. [5]
- Jackson, C., J. Rockoff et D. Staiger (2014), « Teacher effects and teacher-related policies », *Annual Review of Economics*, vol. 6/1, pp. 801-825, <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>. [64]
- Kane, T. et al. (2010), « Identifying effective classroom practices using student achievement data », *The Journal of Human Resources*, vol. 46/3, pp. 587-613, <https://doi.org/10.3368/jhr.46.3.587>. [54]
- Kirschner, P., J. Sweller et R. Clark (2006), « Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching », *Educational Psychologist*, vol. 41/2, pp. 75-86, https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1. [16]
- Kraft, M. et J. Papay (2014), « Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 36/4, pp. 476-500, <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>. [31]

- Lavy, V. (2015), « Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries », *The Economic Journal*, vol. 125/588, pp. F397-F424, <https://doi.org/10.1111/ECOJ.12233>. [50]
- Le Donné, N., P. Fraser et G. Bousquet (2016), *Teaching Strategies for Instructional Quality : Insights from the TALIS-PISA Link Data*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en>. [12]
- Lim, J. et J. Meer (2017), « The impact of teacher-student gender matches: Random assignment evidence from South Korea », *The Journal of Human Resources*, vol. 52/4, pp. 979-997, <https://doi.org/10.3368/jhr.52.4.1215-7585R1>. [11]
- Lipowsky, F. et al. (2009), « Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem », *Learning and Instruction*, vol. 19/6, pp. 527-537, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>. [41]
- Muijs, D. et al. (2014), « State of the art: Teacher effectiveness and professional learning », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25/2, pp. 231-256, <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>. [48]
- Mullis, I. et al. (2020), *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*, Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website, <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>. [45]
- OCDE (2021), *Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>. [56]
- OCDE (2020), *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>. [17]
- OCDE (2019), *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>. [22]
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [32]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf. [39]
- OCDE (2017), *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264287457-en>. [23]
- OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [24]
- OCDE (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>. [61]
- OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>. [6]

- Papay, J. et M. Kraft (2015), « Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement », *Journal of Public Economics*, vol. 130, pp. 105-119, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>. [29]
- Peterson, A. et al. (2018), *Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9f843a6e-en>. [21]
- Pischke, J. (2007), « The impact of length of the school year on student performance and earnings: Evidence from the German short school year », *The Economic Journal*, vol. 117/523, pp. 1216-1242, <https://doi.org/10.1111/J.1468-0297.2007.02080.X>. [52]
- Rivkin, S., E. Hanushek et J. Kain (2005), « Teachers, schools and academic achievement », *Econometrica: The Journal of the Econometric Society*, vol. 73/2, pp. 417-458, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>. [2]
- Rivkin, S. et J. Schiman (2015), « Instruction time, classroom quality, and academic achievement », *The Economic Journal*, vol. 125/588, pp. F425-F448, <https://doi.org/10.1111/ECOJ.12315>. [51]
- Rockoff, J. (2008), « Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City », *NBER Working Paper Series*, n° 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://www.nber.org/papers/w13868>. [66]
- Schmidt, W., P. Zoido et L. Cogan (2014), *Schooling Matters: Opportunity to Learn in PISA 2012*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k3v0hldmchl-en>. [49]
- Seidel, T., R. Rimmle et M. Prenzel (2005), « Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning », *Learning and Instruction*, vol. 15/6, pp. 539-556, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.004>. [44]
- Stronge, J. et al. (2007), « What is the Relationship Between Teacher Quality and Student Achievement? An Exploratory Study », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 20/3-4, pp. 165-184, <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>. [55]
- Tschannen-Moran, M. et A. Hoy (2001), « Teacher efficacy: Capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17/7, pp. 783-805, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>. [40]
- Wiswall, M. (2013), « The dynamics of teacher quality », *Journal of Public Economics*, vol. 100, pp. 61-78, <https://doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2013.01.006>. [30]
- Woolfolk Hoy, A. et H. Davis (2006), « Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents », dans Urdan, T. et F. Pajares (dir. pub.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, CT. [38]

Notes

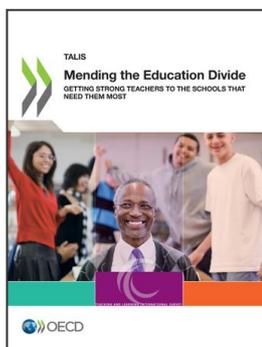
¹ Voir OCDE (2019_[22]) pour une application de l'indice de dissimilarité dans l'analyse de la ségrégation des élèves entre les établissements en fonction du milieu socio-économique.

² Les tableaux en annexe présentent également des analyses comparant les établissements en fonction de la proportion d'élèves parlant une langue étrangère en famille et ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces résultats ne sont pas commentés dans le texte.

³ Par élèves « issus d'un milieu socio-économique défavorisé », on entend ceux vivant dans une famille qui ne peut subvenir aux besoins les plus élémentaires (logement, alimentation et soins médicaux) ; il est laissé à l'appréciation du chef d'établissement le fait de déterminer si les élèves relèvent de cette catégorie.

⁴ Un établissement géré par le secteur privé est un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par un organisme non public (par exemple, une organisation professionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou une autre institution privée). Dans certains pays, les établissements gérés par le secteur privé comprennent des établissements recevant d'importants financements de la part des pouvoirs publics (établissements privés subventionnés par l'État). Un établissement géré par le secteur public est, quant à lui, un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par des autorités publiques de l'éducation, un organisme public, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public. Dans le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, cette question ne fait pas référence à la source de financement de l'établissement, indiquée dans la question précédente.

⁵ Lorsqu'un construct latent (non observable), tel que le sentiment d'efficacité personnelle, est mesuré par un questionnaire d'auto-évaluation, l'invariance de mesure fait référence à la propriété selon laquelle l'utilisation du même questionnaire dans différents groupes (tels que des pays) mesure le même construct de la même manière. L'absence d'invariance de mesure impliquerait que les scores sur l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle des répondants d'un pays ne sont pas comparables à ceux des répondants d'un autre pays.



Extrait de :

Mending the Education Divide

Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/92b75874-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2022), « Les élèves ont-ils un accès équitable à des enseignants et des environnements d'apprentissage efficaces ? », dans *Mending the Education Divide : Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/d5806748-fr>

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

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

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

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