





# Avant-propos

"Les compétences dont les élèves ont besoin pour contribuer véritablement à la société changent constamment. Or nos systèmes éducatifs n'évoluent pas aussi vite que le monde qui nous entoure. La plupart des établissements d'enseignement ressemblent beaucoup, aujourd'hui, à ce à quoi ils ressemblaient il y a une génération et, souvent, les enseignants eux-mêmes ne mettent pas en oeuvre les pratiques et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins divers des apprenants d'aujourd'hui... L'éducation étant le principal facteur d'égalité au sein d'une société, l'enjeu pour nous tous est de doter tous les enseignants des compétences et des outils dont ils ont besoin pour offrir de réelles possibilités d'apprentissage à leurs élèves."



Angel Gurría Secrétaire général de l'OCDE

#### Note de la Turquie

Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne

La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre. Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du secrétaire général de l'OCDE, les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues des pays membres de l'OCDE.

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

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

#### © OECD 2020

Crédits photo : © Shutterstock/AVAVA - © Shutterstock/Monkey Business Images - © Shutterstock/Rawpixel.com -© Shutterstock/Rawpixel.com - © Shutterstock/Matej Kastelic - © Shutterstock/Gorodenkoff - © Shutterstock/Jacob Lund - © Hill Street Studios /Gettyimages

# Qu'est-ce que TALIS?

Lancée en 2008, l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est la première grande enquête internationale qui sonde les enseignants et les chefs d'établissement sur des aspects qui affectent l'apprentissage des élèves. Elle donne la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement, leur permettant de donner leur avis dans des domaines clés de de l'élaboration et de l'analyse des politiques éducatives.

Les enseignants et les chefs d'établissement en poste dans les secteurs public et privé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire constituent la population internationale cible de TALIS 2018. Pour les besoins de l'Enquête 2018, dans chaque pays, un échantillon représentatif de 4 000 enseignants et de leurs chefs d'établissement a été prélevé de manière aléatoire dans 200 établissements. Tous instruments d'enquête confondus, quelque 260 000 enseignants ont répondu au questionnaire, représentant plus de 8 millions d'enseignants dans les 48 pays et économies participants.

La moyenne de l'OCDE est une estimation de la moyenne arithmétique des données des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les 31 pays et économies de l'OCDE participant à TALIS. Dans le cas des chefs d'établissement, la moyenne de l'OCDE est une estimation de la moyenne arithmétique des 30 pays et économies de l'OCDE participant à TALIS.

Plus d'information sur notre site web : www.oecd.org/education/talis



# Renforcer le leadership de tous dans l'établissement

Les établissements performants sont ceux dont le personnel partage une vision commune visant à offrir aux élèves les meilleures possibilités d'apprentissage. Les enseignants et les chefs d'établissement doivent s'accorder sur des objectifs communs et sur les décisions à prendre concernant la façon d'atteindre ces objectifs. Les chefs d'établissement qui instaurent un système où enseignants, élèves et parents ont voix au chapitre parviennent à mieux mobiliser toutes les parties prenantes de leur établissement pour faire en sorte qu'elles fonctionnent en équipe et conjuguent leurs efforts dans le même dessein.

Il ressort de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE que dans l'ensemble, les enseignants interviennent dans les décisions concernant la plupart des aspects de leur établissement. En moyenne dans les pays et économie de l'OCDE, la quasi-totalité des chefs d'établissement (98 %) déclarent que les enseignants ont la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement.

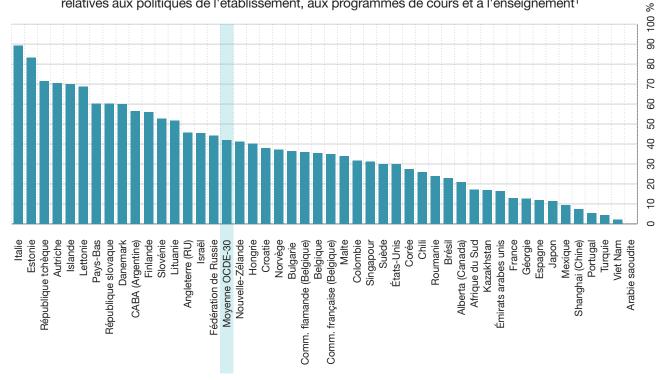
C'est sans doute dans le domaine relatif aux programmes de cours et à l'enseignement que la contribution des enseignants est la plus précieuse, si bien qu'il est encourageant de constater que les chefs d'établissement s'accordent à dire que les enseignants ont un pouvoir considérable de décision en la matière. Il apparaît néanmoins que dans les pays de l'OCDE, 42 % seulement des chefs d'établissement déclarent que les enseignants ont un pouvoir considérable dans les décisions relatives aux programmes de cours et à l'enseignement dans leur établissement. Dans les pays participants, 39 % seulement des chefs d'établissement s'accordent par exemple à reconnaître que les enseignants ont un pouvoir considérable dans le choix des cours à proposer dans leur établissement.

Faire siéger des enseignants au conseil de direction de l'établissement est un moyen de faire participer les enseignants aux décisions concernant leur établissement. Plus de la moitié des chefs d'établissement (56 %) indiquent que des enseignants sont membres du conseil de direction de leur établissement dans les pays et économies participant à TALIS.



# Graphique 1. Responsabilités globales des enseignants dans les décisions relatives aux politiques scolaires, aux programmes de cours et à l'enseignement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les enseignants ont un pouvoir de décision considérable dans la majorité des décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement<sup>1</sup>



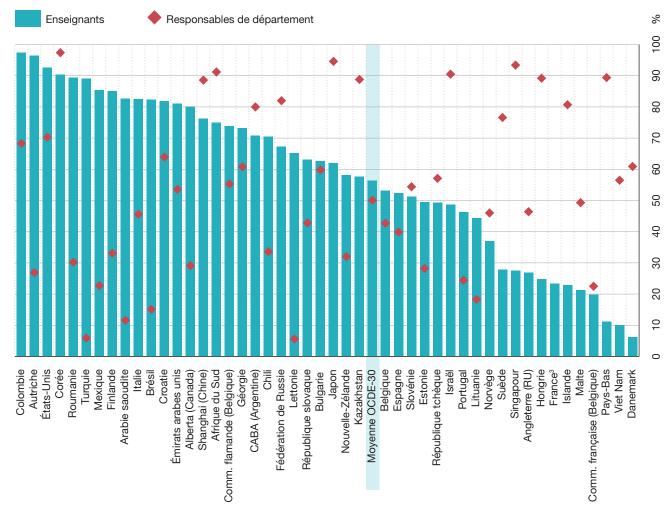
<sup>&</sup>lt;sup>1.</sup> Ce pourcentage est calculé sur la base des déclarations des chefs d'établissement indiquant que les enseignants ont un pouvoir considérable pour au moins 4 des 6 décisions suivantes : « définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes » ; « approuver l'admission des élèves dans l'établissement » ; « définir les politiques d'évaluation des élèves » ; « choisir le matériel pédagogique à utiliser » ; « déterminer quels cours proposer » et « déterminer le contenu des cours ».

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.31.

Favoriser le leadership des enseignants chevronnés – sans pour autant qu'ils ne désertent leur classe – est un bon axe de formation professionnelle et permet de faire en sorte que leur intérêt pour leur travail ne s'érode pas au fil de leur carrière. Les enseignants qui interviennent dans les décisions concernant leur établissement sont en effet plus susceptibles de s'investir dans les changements de politique ou de pratique et de

# Graphique 2. Représentation des enseignants et des responsables de département dans l'équipe de direction des établissements

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les enseignants et les responsables de département sont représentés dans l'équipe de direction de leur établissement<sup>1, 2</sup>



<sup>&</sup>lt;sup>1.</sup> Par « équipe de direction », on entend un groupe constitué au sein de l'établissement qui est chargé de la direction et de la gestion de l'établissement et des décisions qui y sont prises en rapport par exemple avec l'enseignement, l'affectation des ressources, le programme de cours, l'évaluation et d'autres domaines stratégiques relatifs au bon fonctionnement de l'établissement.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire qui indiquent que les enseignants sont représentés au sein de l'équipe de direction de l'établissement. Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.10.



<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Les résultats sont basés sur le pourcentage de chefs d'établissement dont l'établissement est dirigé par une équipe de direction.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup>. Les valeurs relatives aux responsables de département en France n'ont pas été incluses, cette classification n'étant pas pertinente au regard du système d'éducation français.

vanter les mérites de nouvelles initiatives auprès de leurs collègues. Idéalement, les systèmes d'éducation devraient créer des parcours clairs et flexibles d'acquisition de compétences d'encadrement. Toutefois, si ces parcours n'existent pas dans un système d'éducation, les chefs d'établissement et les enseignants peuvent trouver des moyens d'amener les enseignants à acquérir de telles compétences au sein même de leur établissement, par exemple leur proposer de siéger au conseil de direction de leur établissement ou d'exercer de nouvelles fonctions, comme celles de

responsable de département, de directeur des programmes de cours ou de promoteur d'initiatives.

# **CONCRÈTEMENT:**

# Offrir l'occasion aux enseignement d'exercer du leadership

En **Nouvelle-Zélande**, un certain nombre d'autres postes de direction ont été ouverts aux enseignants chevronnés dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Il s'agit de postes variés : de directeur des programmes de cours à conseiller principal d'éducation en passant par responsable de département. De plus, le gouvernement central finance des postes d'enseignants de référence (*Specialist Classroom Teachers*, SCT) dans les établissements. Les SCT se voient libérer du temps pour apporter, contre rémunération, un soutien pédagogique aux enseignants de leur établissement.

Depuis 2001, l'Université de Cambridge, en Angleterre (Royaume-Uni), propose le programme *Leadership for Learning* (LfL), qui consiste à renforcer les capacités de leadership à tous les niveaux dans les établissements. Le réseau LfL compte à ce jour plus d'une centaine de pays membres sur tous les continents. L'Université a élaboré un cadre de cinq principes pour renforcer l'encadrement pédagogique dans les établissements en s'inspirant de l'idée que toute personne en poste dans un établissement est un chef de file potentiel ; elle propose à ce sujet des ressources et des articles téléchargeables gratuitement sur son site.

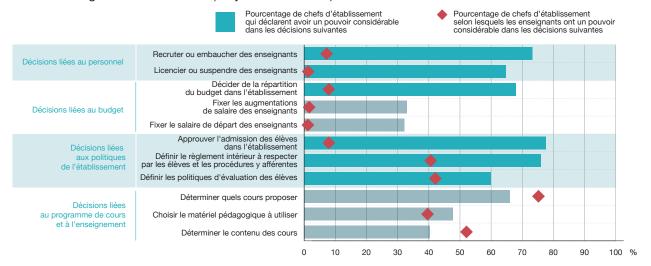
L'une des caractéristiques du professionnel est le degré d'autonomie qu'on lui accorde dans la prise de décision. Dans la plupart des pays, tant les chefs d'établissement que les enseignants disent jouir d'une grande autonomie dans des décisions majeures; et il ressort des résultats de TALIS que ce degré d'autonomie peut avoir des conséquences sur la promotion des enseignants et la progression de leur carrière.

TALIS 2018 a également analysé le degré d'autonomie déclaré par les chefs d'établissement dans les pays et économies de

l'OCDE participant à TALIS. Selon ces analyses, plus de 70 % des chefs d'établissement déclarent que leur établissement a un grand pouvoir de décision dans les matières relatives à la répartition du budget, à la discipline, et au matériel pédagogique. Un très petit pourcentage de chefs d'établissement estime que les enseignants ont leur mot à dire dans les domaines budgétaires et de ressources humaines de l'établissement mais plus de la moitié déclarent qu'ils peuvent décider de l'offre et du contenu de leurs cours.

# Graphique 3. Responsabilités des chefs d'établissement et des enseignants au sein de leur établissement

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont regroupées par domaine de responsabilité et, dans chaque groupe, sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissements qui déclarent avoir un pouvoir considérable dans les décisions ci-dessus appartenant aux quatre domaines de responsabilité des établissements.

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.5.

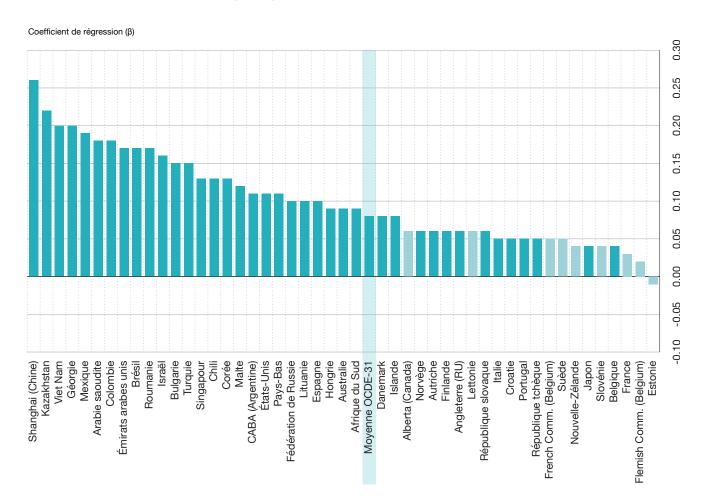
Au cours de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants ont pour la première fois été invités à indiquer dans quelle mesure ils avaient le sentiment de décider de certains aspects de leur pratique en classe. Dans une très grande majorité de pays de l'OCDE, ils disent avoir « le contrôle » des aspects suivants : « sélectionner les méthodes d'enseignement » (96 %), « évaluer les connaissances des élèves » (94 %), « discipliner les élèves » (92 %), « choisir la quantité de devoirs à donner » (91 %) et « choisir le contenu des cours » (84 %).

Des analyses ont été faites pour déterminer quels autres facteurs pouvaient influer sur le sentiment d'autonomie pédagogique des enseignants. En moyenne dans les pays participants, les enseignants qui se sentent plus autonomes dans leur travail en classe sont dans l'ensemble plus susceptibles de dire qu'ils enseignent dans un environnement innovant. Ces analyses montrent aussi que ce degré plus élevé d'autonomie est en lien avec le bien-être des enseignants et la mesure dans laquelle ils se sentent efficaces et sont satisfaits de leur environnement de travail.



# Graphique 4. Relation entre l'esprit d'innovation des enseignants et la satisfaction quant à l'autonomie de la classe spécifique

Évolution de l'indice d'esprit d'innovation<sup>1</sup> associée à l'indice de satisfaction concernant l'autonomie dans la classe spécifique <sup>2, 3, 4, 5</sup>



<sup>1.</sup> L'indice d'esprit d'innovation se rapporte aux déclarations des enseignants selon lesquelles la plupart des enseignants de leur établissement s'efforcent de développer de nouveaux concepts sur la manière d'enseigner et d'apprendre, sont ouverts aux changements, cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants, et s'encouragent mutuellement à mettre en pratique de nouveaux concepts.

Note: Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation de l'indice d'esprit d'innovation associée à la satisfaction concernant l'autonomie dans la classe spécifique.

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.37.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> L'indice de satisfaction concernant l'autonomie dans la classe spécifique mesure le sentiment de contrôle des enseignants sur le choix du contenu des cours, la sélection des méthodes d'enseignement, l'évaluation des connaissances des élèves, la discipline des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner dans leur classe spécifique.

<sup>&</sup>lt;sup>3.</sup> Ces données sont fournies par les enseignants et font référence à l'une de leurs classes actuelles choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, travail à temps plein, années d'expérience ; et des caractéristiques suivantes de la classe : pourcentage d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique.

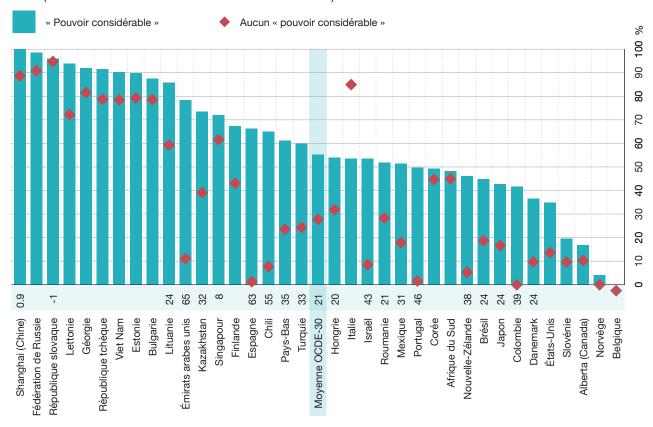
<sup>&</sup>lt;sup>5.</sup> Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, années d'expérience en tant qu'enseignant; et les caractéristiques de la classe suivantes : pourcentage d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Le pouvoir de décision de la direction dans les matières administratives semble aussi influer sur certains aspects de la progression de la carrière des enseignants. Dans le cas de figure où les chefs d'établissement ont le pouvoir de décider du salaire des enseignants et de leurs primes, ils disposent d'une plus grande latitude lorsqu'il s'agit de décider à quel moment et sous quelle forme leur accorder des incitations financières ou les récompenser de leur performance. Selon les résultats de TALIS, 55 % des enseignants

déclarent que leur évaluation peut déboucher sur une augmentation de salaire ou le versement d'une prime si la direction de leur établissement a un grand pouvoir de décision en la matière, contre 30 % seulement si leur direction n'en a pas autant. L'autonomie des chefs d'établissement peut donc influer sur les enseignants en les aidant non seulement à améliorer leurs pratiques pédagogiques mais également à faire progresser leur carrière.

# Graphique 5. Conséquences financières de l'évaluation des enseignants, selon les responsabilités de leur établissement

Pourcentage d'enseignants<sup>1</sup> dont l'évaluation formelle peut déboucher<sup>2</sup> sur une augmentation de salaire ou l'octroi d'une prime, en fonction des pouvoirs<sup>3</sup> de l'établissement<sup>4</sup> en la matière (selon les déclarations des chefs d'établissement)



<sup>1.</sup> À l'exception des enseignants n'ayant, selon leur chef d'établissement, jamais eu d'évaluation formelle par aucune des entités au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations (« le chef d'établissement » ; « d'autre membres de l'équipe de direction de l'établissement » ; « des tuteurs désignés » ; « d'autres enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) » ou « des personnes ou services externes »).

Notes: les différences statistiquement significatives entre un « pouvoir considérable » et aucun « pouvoir considérable » sont indiquées en regard du nom du pays ou de l'économie concerné.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants dont l'évaluation formelle peut déboucher sur une augmentation de salaire ou l'octroi d'une prime lorsque la direction de l'établissement a un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaires de enseignants (selon les déclarations des chefs d'établissement). Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.3.48.

<sup>2. «</sup> Parfois », « la plupart du temps » ou « toujours ».

<sup>3.</sup> Par « pouvoir considérable », on entend un rôle actif dans la prise de décision.

<sup>&</sup>lt;sup>4.</sup> Par « direction de l'établissement », on entend le chef d'établissement ou d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement.

Pour instiller une culture de l'autonomie, les pouvoirs publics et les chefs d'établissement doivent se fier à la capacité des enseignants de gérer leur travail et de prendre les meilleures décisions, en fonction de leur expertise professionnelle et des impératifs à respecter. Dans les établissements, cela implique que les chefs d'établissement soient favorables à ce que les enseignants participent à l'élaboration de la politique de l'établissement et prennent des décisions à propos de l'enseignement et de

l'apprentissage dans leur classe. Les enseignants peuvent par exemple aussi organiser la formation professionnelle de leurs pairs dans un domaine, auquel cas ils sont amenés à améliorer leur expertise professionnelle dans ce domaine et à acquérir des compétences d'encadrement puisqu'ils doivent s'occuper de leurs collègues. Enfin, les pouvoirs publics doivent faire confiance aux chefs d'établissement, les mieux placés sur le terrain pour prendre des décisions concernant leur établissement.

# **CONCRÈTEMENT:**

# Accroître l'autonomie des enseignants

En **Australie**, les enseignants ont été largement associés à la définition des normes nationales relatives à l'accréditation des enseignants. Durant la formation initiale des enseignants, l'accent est également mis sur la gestion autonome de leur apprentissage – et de leur formation professionnelle. Lorsque les enseignants débutent dans la profession ils ont donc en main une série de normes, élaborées au sein même de la profession, sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour mettre en œuvre leurs propres pratiques, faire évoluer leur carrière et promouvoir toute la profession.

En **Autriche**, la loi de 2017 sur la réforme nationale de l'éducation prévoit des mesures visant à accroître l'autonomie des enseignants et des chefs d'établissement. Le gouvernement autrichien a admis que chaque établissement avait des besoins spécifiques et que les chefs d'établissement et les enseignants devaient avoir le pouvoir de décider des mesures à prendre pour répondre à ces besoins. Les établissements jouissent désormais d'une plus grande autonomie, grâce à des politiques qui ont assoupli la réglementation sur l'emploi du temps de leur personnel par exemple. De plus, les établissements peuvent se regrouper pour tirer parti d'un leadership partagé et faire des économies d'échelle.

Le pouvoir de décision n'est pas la seule forme de leadership dans les établissements. Les enseignants sont l'incarnation même du leadership académique : ils comprennent les objectifs pédagogiques de leur établissement, ont pour mission d'enseigner les programmes et ont des attentes élevées à l'égard des résultats de leurs élèves. Dans les pays participant à TALIS, plus de 90 % des chefs d'établissement en moyenne s'accordent à reconnaître ce leadership académique aux enseignants en poste dans leur établissement.

Il apparaît toutefois que les enseignants en poste dans un établissement accueillant un pourcentage plus élevé d'élèves défavorisés

sur le plan socio-économique sont moins susceptibles d'en attendre autant de leurs élèves. C'est à la fois aux enseignants et aux chefs d'établissement de changer cet état de fait. Les chefs d'établissement contribuent grandement aussi à promouvoir un climat propice à l'apprentissage ; les résultats de TALIS montrent d'ailleurs que les chefs d'établissement plus attachés au leadership pédagogique s'accordent à dire que dans leur établissement, la priorité est donnée à l'amélioration des résultats des élèves. Dans les établissements accueillant un pourcentage élevé d'élèves défavorisés sur le plan socioéconomique, les chefs d'établissement devraient faire en sorte qu'eux-mêmes et leur

personnel aient des attentes élevées à l'égard de leurs élèves. Nombreux sont les individus qui ont choisi la profession d'enseignant dans leur volonté d'améliorer le sort des jeunes ; il est important de rappeler à tous que cette volonté ne se limite pas aux élèves plus favorisés.

Les chefs d'établissement ont tellement de responsabilités plus diverses les unes que les autres qu'ils s'éparpillent régulièrement dans plusieurs directions. Toutefois, il est important de rappeler que faire vivre aux élèves le meilleur apprentissage qui soit est la vocation première de l'école. Les chefs d'établissement doivent réfléchir à leur charge de travail et déterminer s'ils se consacrent suffisamment au leadership pédagogique dans leur établissement. Il leur faut peut-être étoffer l'équipe de direction ou renforcer la capacité de leadership des enseignants pour pouvoir déléguer des tâches et se consacrer davantage à leur mission de leadership académique.

## **CONCRÈTEMENT:**

# Améliorer les capacités de leadership pédagogique

L'organisation New Leaders a été créée en 2000 aux États-Unis en vue, d'une part, d'améliorer la formation professionnelle des chefs d'établissement en poste et, d'autre part, de former les enseignants désireux de devenir chef d'établissement. En 2007, l'organisation a lancé le « Urban Excellence Framework », axé sur le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration des résultats des élèves. Ce cadre, qui a été élaboré après la visite de plus d'une centaine d'établissements, guide désormais la formation initiale et continue des chefs d'établissement.



# Instaurer une culture de la collaboration dans les établissements

L'enseignement n'est plus l'activité cloisonnée qu'elle avait coutume d'être par le passé. Aujourd'hui, la réussite des établissements dépend de la collaboration des enseignants avec leur direction, leurs collègues, les parents de leurs élèves et la collectivité au sens large, afin de faire vivre aux élèves le meilleur apprentissage qui soit. Selon des données de l'OCDE, la collaboration a un impact positif à la fois sur le bien-être des enseignants et sur leur confiance en eux. De plus, les chercheurs préconisent à diverses fins la collaboration entre enseignants, qui, selon qu'elle existe ou non, peut définir les conditions de travail et le ressenti professionnel du corps enseignants.

TALIS 2018 cherche à comprendre comment les enseignants, dans le monde, collaborent les uns avec les autres dans leur établissement et à déceler des différences dans leur culture de collaboration, entre les pays et au sein même de ceux-ci. L'Enquête analyse deux formes de collaboration :

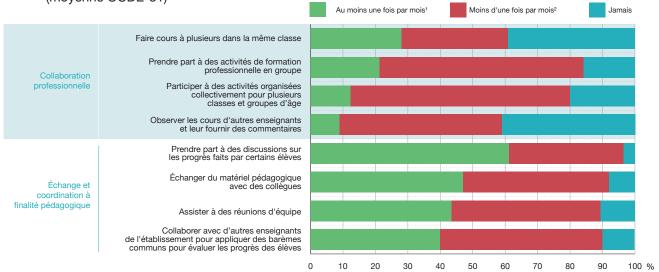
- L'échange et la coordination: ce sont des formes assez simples de collaboration entre enseignants qui consistent par exemple à échanger du matériel pédagogique, à se rencontrer pour parler d'élèves ou à assister ensemble à des conférences.
- La collaboration professionnelle: ce sont des formes plus approfondies de collaboration entre enseignants, qui consistent par exemple à faire cours à plusieurs dans la même classe, à participer à des activités de formation professionnelle en groupe ou à observer le travail de collègues en classe et leur faire des commentaires.

TALIS 2018 montre que, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants participent souvent à des activités qui relèvent de l'échange et de la coordination, mais s'engagent nettement moins souvent dans des formes plus élaborées de collaboration. Les activités collaboratives les plus souvent citées sont celles qui consistent à discuter des progrès faits par certains élèves, ce que 61 % des enseignants disent faire au moins une fois par mois, et à échanger du matériel pédagogique entre collègues, ce que 46 % des enseignants disent faire à la même fréquence.

Selon les données de TALIS 2018, la différence de fréquence entre les formes superficielles d'échange et de coordination et les formes plus approfondies de collaboration professionnelle n'a pas évolué au cours des cinq dernières années. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la collaboration professionnelle (cours à plusieurs, observation de cours pour fournir des commentaires, participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge) est moins courante que les simples échanges et la coordination entre enseignants (échange de matériel pédagogiques, discussion des progrès d'élèves spécifiques, travail avec d'autres enseignants pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élève, et assister à des réunions d'équipe).

### **Graphique 6. Collaboration entre enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant effectuer les activités de collaboration suivantes dans leur établissement à la fréquence suivante (moyenne OCDE-31)



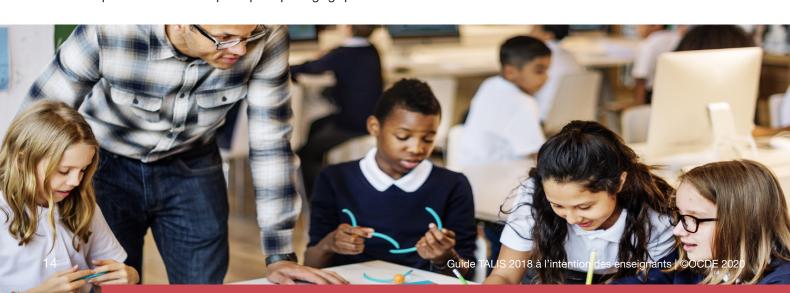
<sup>&</sup>lt;sup>1.</sup> La fréquence « Au moins une fois par mois » couvre les options de réponse suivantes : « Entre 1 et 3 fois par mois » ; et « Au moins 1 fois par semaine ».

Les valeurs sont classées par ordre décroissant des activités de collaboration effectuées au moins une fois par mois, selon les déclarations des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.1.

C'est une occasion manquée, car les enseignants qui disent collaborer régulièrement avec leurs collègues tendent à se distinguer par une plus grande efficacité personnelle (dans tous les pays dont les données sont disponibles) et par une plus grande satisfaction professionnelle (dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf à Malte).

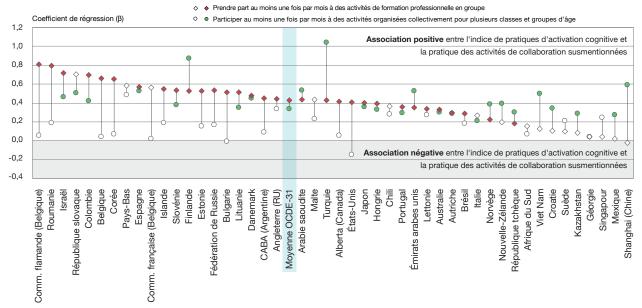
Par ailleurs, les enseignants adeptes de la collaboration professionnelle tendent à utiliser plus souvent des pratiques pédagogiques novatrices en classe. La participation à des activités de formation professionnelle en groupe se distingue des quatre autres formes de collaboration professionnelle par son association positive avec l'utilisation de pratiques d'activation cognitive dans la plupart des pays et économie dont les données sont disponibles. La recherche montre que les pratiques d'activation cognitives sont en lien à la fois avec la qualité de l'enseignement et l'innovation pédagogique.



<sup>2.</sup> La fréquence « Moins d'une fois par mois » couvre les options de réponse suivantes : « Pas plus de 1 fois par an » ; « Entre 2 et 4 fois par an » ; et « Entre 5 et 10 fois par an ».

# Graphique 7. Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et différentes activités de collaboration

Évolution de l'indice des pratiques d'activation cognitive<sup>1</sup> associée à la pratique des activités de collaboration suivantes au moins une fois par mois <sup>2, 3, 4, 5</sup>



- 1. L'indice des pratiques d'activation cognitive mesure la fréquence d'utilisation des pratiques d'activation cognitive par l'enseignant au sein de sa classe, notamment donner des exervices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique, faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice, demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles, et proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solutions. Ces données sont fournies par les enseignants et font référence à une de leurs classes actuelles choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.
- <sup>2</sup>. Résultats de régression linéaire basés sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.
- 3. L'échantillon est limité aux enseignants indiquant que leur enseignement dans la classe spécifique n'est pas directement ou essentiellement destiné à des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.
- <sup>4</sup> Les variables explicatives sont binaires : la catégorie de référence concerne les enseignants effectuant les différentes activités de collaboration moins d'une fois par mois ou ne s'y livrant jamais.
- <sup>5.</sup> Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants sexe, âge, années d'expérience en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel, travail à temps plein et de la collégialité, mesurée par la culture de collaboration au sein de l'établissement, elle-même caractérisée par le soutien et la confiance mutuels entre enseignants.

Note: Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution de l'indice de pratiques d'activation cognitive associée à la participation à des activités de formation professionnelle en groupe au moins une fois par mois.

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.19.

La collaboration a de nombreuses vertus pour les enseignants, sans parler de son importance pour leur professionnalisme. Elle peut être utile dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, qui peuvent se tourner vers des collègues pour obtenir de l'aide ou s'initier à de nouvelles pratiques pédagogiques qu'ils aimeraient ajouter à leur répertoire. La collaboration peut prendre différente formes, mais dans ses formes plus approfondies évoquées ci-dessus, elle peut être particulièrement utile pour aider les enseignants à réfléchir à leurs pratiques et à en adopter de nouvelles, à nouer des relations avec des collègues et à apprendre de leurs pairs. Ce que les chefs d'établissement ont de plus précieux à offrir aux enseignants à cet effet, c'est

le temps : du temps pour participer à des activités de formation professionnelle en groupe, pour assister aux cours de leurs collègues durant la journée de classe et les observer ou pour préparer de nouveaux programmes et des cours qui seront dispensés à plusieurs dans la même classe ou dans des groupes de classes et de tranches d'âge différents. Adopter dans les établissements des systèmes qui font de ces formes de collaboration la norme au lieu de rester l'exception contribuera à y instaurer une culture de collaboration et à aider tous les enseignants à bénéficier des bienfaits de l'entraide entre collègues. Créer des communautés de formation professionnelle à l'échelle de l'établissement, par année d'études ou par départements est un bon point de départ.

## **CONCRÈTEMENT:**

# Promouvoir les formes plus approfondies de collaboration entre enseignants

Le système d'éducation de **Shanghai (Chine)** a instauré un régime qui fait la part belle à la formation professionnelle des enseignants et à leur auto-évaluation. Il illustre aussi l'importance accordée à la collaboration entre enseignants : les enseignants ne sont en effet pas promus s'ils n'apportent pas la preuve qu'ils collaborent avec leurs collègues. Les évaluations tiennent compte des résultats des enseignants aux programmes de formation professionnelle – pas uniquement qu'ils les suivent – et privilégient les groupes d'apprentissage collaboratif. Tout comme dans l'entreprise, les enseignants reçoivent des commentaires de leurs collègues sur leur travail et font l'objet d'examens à « 360 degrés ».

En Israël, une équipe de chercheurs a formé des enseignants du pays à la création de communautés professionnelles d'apprentissage en chimie. Deux responsables de département de chacun des huit centres régionaux ont assisté à des ateliers, puis ont recruté leur équipe de professeurs de chimie, à leur tour chargés de créer leur communauté locale. Les membres de ces réseaux de proximité, appelés Tira, se rencontrent toutes les trois semaines. Leur réunion commence par une activité conçue pour améliorer la confiance et nouer de nouvelles relations entre enseignants et se poursuit par un échange sur des idées, des cours, une formation et des commentaires.

Un esprit de collégialité doit régner dans le corps enseignant pour intensifier les pratiques collaboratives dans un établissement. Il faut avoir établi des relations interpersonnelles positives pour initier, puis intensifier des pratiques collaboratives. En d'autres mots, il faut avant tout que les enseignants s'entendent bien et aient envie de travailler ensemble.

Selon les résultats de TALIS, ces relations positives entre enseignants existent bel et bien dans la majorité des établissements dans le monde. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 81 % des enseignants affirment que c'est une culture axée sur la collaboration et l'entraide qui prévaut dans leur établissement. Plus nombreux encore (87 %) sont les enseignants qui s'accordent à dire qu'ils peuvent compter les uns sur les autres dans leur établissement.

Toutefois, même si cet esprit de collégialité est indispensable à la collaboration professionnelle – et règne dans leur établissement selon la plupart des enseignants –, il n'induit pas à lui

seul la collaboration entre enseignants. Par ailleurs, un enseignant sur cinq estime que cette culture de la collégialité n'existe pas dans leur établissement. Dans ce contexte, les chefs d'établissement – et les enseignants eux-mêmes – doivent s'employer à renforcer la collégialité au sein de leur établissement pour que cette collaboration professionnelle prenne son essor.

La collégialité est une caractéristique distinctive de l'environnement de travail des enseignants. Elle permet aux enseignants de demander de l'aide à des collègues pour résoudre des problèmes qu'ils rencontrent à l'école ou en classe. Elle peut aussi influer sur la satisfaction professionnelle, dans la mesure où les enseignants se sentent mieux soutenus s'ils savent qu'ils peuvent compter sur leurs collègues et qu'ils entretiennent de bonnes relations interpersonnelles avec eux. Il faut promouvoir cette culture au sein des établissements, car elle a de nombreuses vertus en plus d'être indispensable à l'essor des pratiques collaboratives.

À côté des initiatives de plus grande envergure, par exemple la création de communautés d'apprentissage ou de projets avec des établissements voisins, il existe de nombreuses façons simples d'amener les enseignants à nouer des relations et à s'entraider. À titre d'exemple, citons le simple fait d'offrir aux enseignants la possibilité d'exprimer sa gratitude ou son appréciation à un collègue

publiquement, dans le bulletin d'information de l'établissement ou sur le tableau d'affichage de la salle des professeurs. Cela peut être aussi d'offrir du temps au personnel pour une activité sociale entre collègues, par exemple à l'occasion d'un repas d'équipe avant des activités organisées le soir dans l'établissement, pour ne pas empiéter sur leur temps libre.

# **CONCRÈTEMENT:**

# Créer un esprit de collégialité dans le corps enseignant

Le Teachers Network, qui existe depuis 1998 à **Singapour**, encourage les enseignants à se former et à s'améliorer grâce à l'échange et à la collaboration entre pairs et les invite à l'introspection. Les ateliers dirigés par des enseignants, où tous les enseignants présents apprennent ensemble, sont l'une des six composantes du Teachers Network. Ils sont programmés en concertation avec l'enseignant qui les anime et un responsable de la formation professionnelle. Ce dernier aide l'enseignant animateur à se présenter non comme un expert spécialisé dans la thématique du jour, mais comme un collègue qui apprend comme les autres à relever des défis en classe.

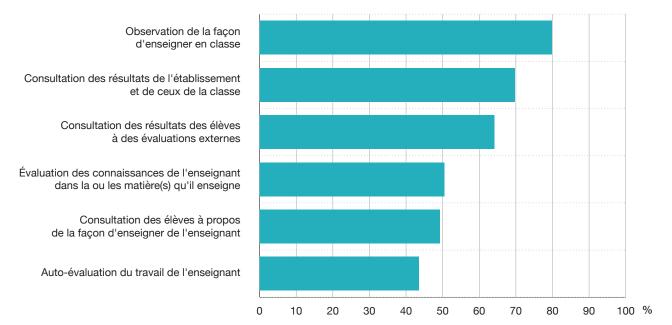
Au **Kazakhstan**, tous les établissements sont membres d'associations où les enseignants peuvent se rencontrer régulièrement pour parler de méthodes pédagogiques, préparer des cours ou concevoir du matériel pédagogique ensemble. Grâce à ces associations, les enseignants peuvent aussi observer les cours de leurs collègues avant de commenter leur travail et assister à des réunions axées sur des domaines dans lesquels ils sont moins à l'aise, par exemple la prise en charge des élèves difficiles. Au Kazakhstan, ces associations et leurs pratiques bénéficient du soutien sans faille des chefs d'établissement, eux aussi tenus par leur cadre de formation professionnelle d'améliorer leurs compétences dans le domaine du renforcement de la collaboration entre les enseignants et avec d'autres parties prenantes clés.

Faire en sorte que enseignants observent des collègues en classe et leur fassent des commentaires constructifs est une forme importante de collaboration entre enseignants. Il ressort du premier volume de *Résultats de TALIS 2018* que, dans les pays de l'OCDE, 44 % des enseignants en moyenne disent avoir observé des collègues en classe ou s'être auto-évalués, ou fait du tutorat, dans le cadre d'un dispositif de développement professionnel.

Cette forme de collaboration n'est pas la seule qui permette de commenter le travail des enseignants, mais elle est courante. Dans les pays de l'OCDE, plus de la moitié des enseignants (52 %) disent avoir reçu des commentaires sur leur façon d'enseigner par le biais d'au moins quatre méthodes différentes. L'observation du travail des enseignants en classe et l'analyse des résultats de leurs élèves sont les formes de commentaires faits aux enseignants les plus citées.

### Graphique 8. Méthodes utilisées pour faire des commentaires aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant avoir reçu des commentaires via les méthodes suivantes (moyenne OCDE-31)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant de la prévalence de l'utilisation des différentes méthodes pour faire des commentaires aux enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.44.

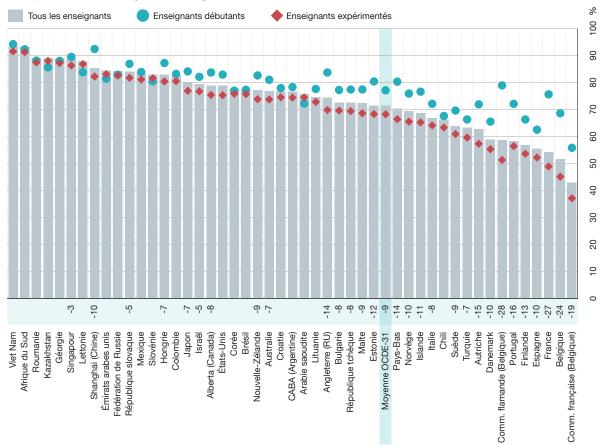
Selon des études, commenter les pratiques des enseignants est l'un des moyens les plus efficaces d'aider les enseignants à repenser et à améliorer leur manière d'enseigner. De plus, les enseignants estiment ces commentaires précieux : 71 % de ceux qui ont reçu des commentaires estiment que cela leur a été utile sur le plan professionnel. En particulier, plus de la moitié d'entre eux (55 %) précisent que les commentaires reçus les ont aidés à améliorer leurs compétences pédagogiques dans la matière qu'ils enseignent.

En toute logique, les enseignants débutants sont particulièrement demandeurs de commentaires susceptibles de les aider à améliorer leur façon d'enseigner; les enseignants sont nettement plus nombreux à estimer utiles les commentaires reçus s'ils sont jeunes plutôt que plus âgés ou qu'ils sont débutants plutôt que chevronnés (9 points de pourcentage de différence).



# Graphique 9. Impact des commentaires sur l'enseignement, selon l'expérience des enseignants dans l'enseignement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les commentaires qu'ils ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner<sup>1</sup>



<sup>1.</sup> L'analyse se limite au sous-ensemble d'enseignants indiquant avoir reçu des commentaires dans leur établissement actuel.

Note: Les différences statistiquement significatives entre les enseignants expérimentés (plus de 5 ans d'expérience) et les enseignants débutants (5 ans d'expérience ou moins) sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les commentaires qu'ils ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.48.

Toutefois, les chefs d'établissement de la quasitotalité des établissements (98 %) représentés dans l'échantillon de TALIS 2018 indiquent que l'évaluation formelle des enseignants prend la forme de commentaires fournis aux enseignants sur leur travail afin de les aider à améliorer leur pratique. En ce sens, le processus d'évaluation peut être, pour les chefs d'établissement, un moyen de réfléchir à l'enseignement en tant que tel, et pas uniquement un mécanisme de promotion ou de revalorisation salariale ou, pire, une simple formalité administrative.

Fournir des commentaires à tous les enseignants – indépendamment de leur âge ou de leur ancienneté – sous une forme ou sous une autre contribue à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

dans l'établissement ; c'est aussi utile aux enseignants eux-mêmes. Ces commentaires peuvent s'inscrire dans un dispositif scolaire formel de tutorat ou de co-enseignement par exemple, ou plus simplement, relever d'une approche consistant à donner aux enseignants le temps d'observer des collègues en classe. Il est important que les enseignants aient le sentiment que ces commentaires ne sont pas une évaluation en tant que telle de leur enseignement, car ils pourraient se sentir mal à l'aise ou avoir l'impression d'être critiqués, mais une évaluation de leurs pratiques. Il peut être utile de prévoir une formation à l'évaluation pour les enseignants qui ne sont pas rompus à l'exercice de l'accompagnement ou qui ne savent guère comment s'y prendre pour commenter le travail de collègues.

# **CONCRÈTEMENT:**

# Utiliser les commentaires des pairs pour améliorer l'enseignement

En **Afrique du Sud**, des chercheurs ont comparé les formations traditionnelles en dehors des établissements et un programme d'accompagnement mis en œuvre au sein des établissements. Ils ont analysé l'impact des deux modes de formation professionnelle sur les résultats des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants dans l'enseignement primaire. Selon leurs conclusions, les enseignants qui ont bénéficié d'un accompagnement ont amélioré leurs pratiques pédagogiques et ont réussi à utiliser à meilleur escient les ressources pédagogiques mises à leur disposition en lecture. De plus, leurs élèves ont amélioré leur niveau de compétence en lecture dans une plus grande mesure que ceux dont les enseignants ont suivi une formation traditionnelle en dehors de leur établissement.

Un programme d'accompagnement a été lancé au **Brésil** dans le but de fournir aux enseignants des stratégies de soutien dans la planification des cours, la gestion de la classe et la participation des élèves, afin de contrer le problème du décrochage scolaire dans ce pays. Les enseignants ont bénéficié d'un accompagnement personnalisé par vidéoconférence. Grâce à ce programme, le temps d'enseignement aux élèves a augmenté, en raison de la diminution des problèmes de discipline en classe. De plus, les élèves des enseignants qui ont participé à ce programme de neuf mois ont dans l'ensemble obtenu de meilleurs résultats aux épreuves régionales et fédérales.



# Favoriser l'épanouissement des professionnels de l'éducation

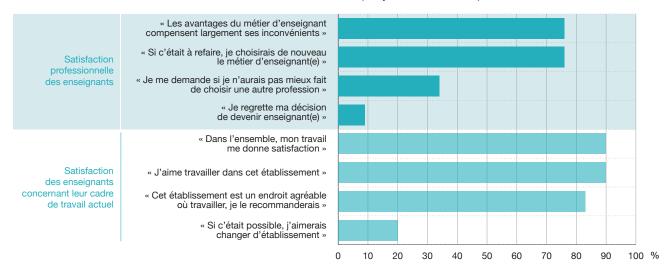
Préparer les enseignants à enseigner n'est pas une mince affaire. Tant les gouvernements que des acteurs des secteurs public et privé investissent temps et argent dans la formation initiale des enseignants, dont la durée peut aller de quelques semaines à plusieurs années. Les établissements consacrent beaucoup de temps au tutorat, à l'initiation et à la formation des enseignants stagiaires ou débutants. Dans l'ensemble, transformer un enseignant débutant en enseignant performant mobilise beaucoup de moyens financiers et humains. C'est donc une grande perte à chaque fois qu'un enseignant décide de quitter la profession, puisque le système doit repartir de zéro pour remplacer cet enseignant. De nombreux pays sont en proie à ce phénomène d'attrition et à des difficultés de recrutement d'enseignants. Ces problèmes se ressentent dans les établissements où ils affectent directement l'embauche et la gestion du personnel ainsi que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les établissements veulent garder leur corps enseignant performant et expérimenté dans lequel ils ont beaucoup

investi, à l'image des systèmes d'éducation qui veulent que les enseignants performants et chevronnés continuent d'enseigner.

Les enseignants qui s'épanouissent dans leur travail sont plus satisfaits de leur poste et de leur profession. La recherche montre que la satisfaction professionnelle des enseignants est en lien avec leur engagement et leur exposition au risque d'attrition et d'épuisement : c'est donc un aspect crucial pour les chefs d'établissement soucieux de garder leur corps enseignant. Il est également établi que la satisfaction professionnelle est en lien avec la performance des enseignants ainsi qu'avec leurs attitudes à l'égard de l'enseignement et leur confiance en leurs aptitudes. Selon TALIS 2018, 90 % des enseignants des pays de l'OCDE sont dans l'ensemble satisfaits de leur travail et aiment travailler dans leur établissement. De plus, 83 % d'entre eux estiment que leur établissement est un endroit agréable où travailler et qu'ils le recommanderaient.

# Graphique 10. Satisfaction des enseignants concernant leur profession et leur environnement de travail actuel

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes (moyenne OCDE-31)



Les indicateurs sont regroupés par type de satisfaction et sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations de chaque groupe.

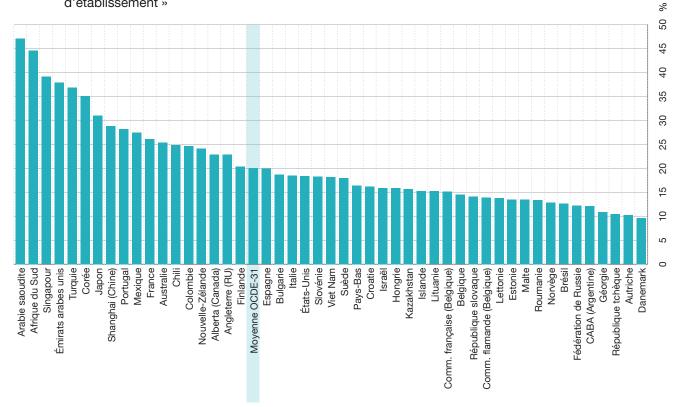
Source: OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.2.10 et II.2.16

Autre point positif, dans les pays de l'OCDE, 20 % seulement des enseignants aimeraient changer d'établissement si c'était possible. Les jeunes enseignants sont plus nombreux à vouloir changer d'établissement que leurs aînés. Sans grande surprise, les enseignants sont plus susceptibles d'exprimer ce souhait s'ils sont en poste dans un établissement accueillant beaucoup d'élèves défavorisés.



Graphique 11. Propension des enseignants à vouloir changer d'établissement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement »



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement »

Source: OECD, TALIS 2018 Database, tableau II.2.16

Dans le cadre de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants ont été invités à indiquer dans quelle mesure ils étaient satisfaits non seulement de leur poste actuel, mais également de leur profession en général. Les résultats de TALIS sont positifs dans ce cas aussi : la majorité des enseignants se disent satisfaits de leur profession. Dans les pays de l'OCDE, moins de 10 % seulement des enseignants avouent regretter leur décision de devenir enseignant tandis qu'un tiers d'entre eux se demandent s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession.

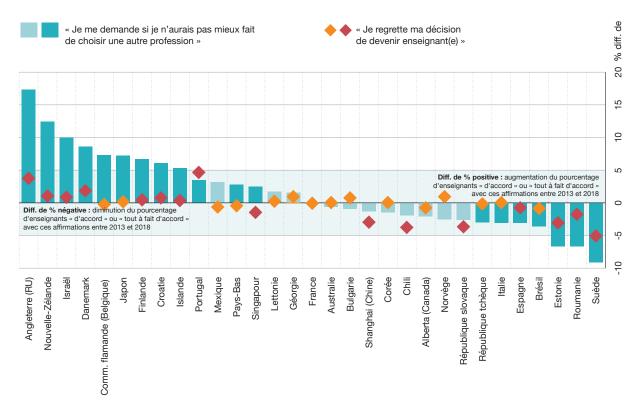
La comparaison entre le souhait des enseignants de changer d'établissement et leur satisfaction professionnelle révèle quelques tendances intéressantes. Dans les pays de l'OCDE, il apparaît que, dans l'ensemble, les enseignants désireux de changer d'établissement sont moins satisfaits de leur profession, comptent parmi ceux pour qui l'enseignement n'est pas le

premier choix de carrière, sont légèrement plus jeunes et en poste depuis moins longtemps dans leur établissement actuel, et sont plus susceptibles de travailler à temps plein et de faire état d'une concentration légèrement plus élevée d'élèves défavorisés, peu performants ou avant des problèmes de comportement dans leur classe spécifique. Dans ce contexte, les jeunes enseignants affectés dans des établissements difficiles en début de carrière devraient être la cible de politiques nationales et de pratiques locales visant à les garder dans leur établissement. Les enseignants très satisfaits de leur profession sont en effet moins susceptibles de vouloir quitter leur établissement.

Dans près de la moitié des systèmes d'éducation participant à TALIS, le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur profession a toutefois diminué ces cinq dernières années.

## Graphique 12. Évolution de la satisfaction professionnelle des enseignants entre 2013 et 2018

Différence (en points de pourcentage) de pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes entre 2013 et 2018



Notes : seuls sont repris ici les pays et économies dont les données de 2013 et de 2018 sont disponibles.

Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence (en points de pourcentage) de pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession » entre 2013 et 2018.

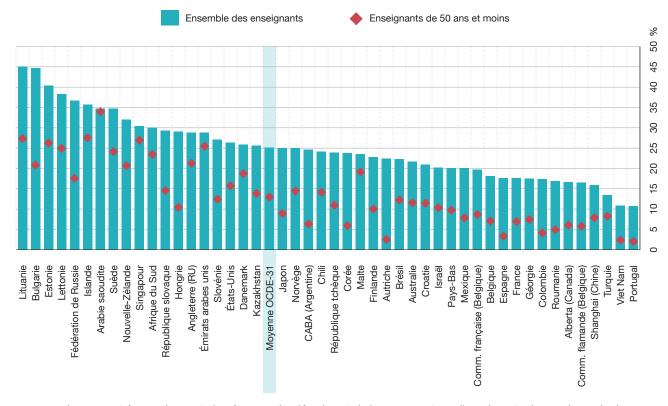
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.15.

En fait, les données de TALIS indique que, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 14 % des enseignants âgés de 50 ans ou moins désirent quitter complètement l'enseignement dans les cinqs ans. De nombreux facteurs peuvent expliquer pourquoi des enseignants envisagent de quitter l'enseignement, mais le prestige de leur profession dans la société en

est assurément un d'importance. Dans les pays de l'OCDE, 26 % seulement des enseignants estiment leur profession valorisée dans la société. Dans l'ensemble, les enseignants plus âgés ou expérimentés ont tendance à estimer leur profession moins valorisée que les enseignants plus jeunes et débutants.

Graphique 13. Enseignants projetant de quitter l'enseignement dans les cinq prochaines années

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire projetant de quitter l'enseignement dans les cinq prochaines années



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire projetant de quitter l'enseignement dans les cinq prochaines années.

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.63.

Les politiques et pratiques qui régissent la profession d'enseignant et influent sur son prestige social sont, jusqu'à un certain point, hors de portée des professionnels de l'éducation. Toutefois, les chefs d'établissement peuvent adopter des politiques, des pratiques et une culture qui rendent l'enseignement agréable et épanouissant – un atout pour garder les enseignants dans leur établissement et dans la profession. Par exemple, les enseignants sont

plus susceptibles d'estimer leur profession épanouissante et d'être satisfaits de leur travail si la culture de leur établissement est telle qu'ils se sentent appréciés à leur juste valeur. Amener les enseignants à relever des défis qui les aident à acquérir de nouvelles compétences ou à prendre des initiatives importantes au-delà de leur classe peut aussi raviver leur motivation.

# **CONCRÈTEMENT:**

# Aider les enseignants à trouver l'épanouissement dans leur profession et dans leur travail

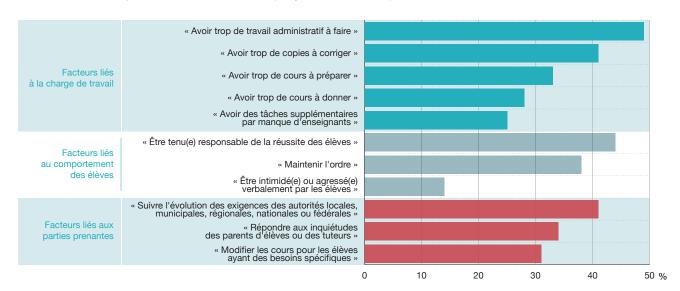
Des politiques ont été adoptées dans de nombreux pays pour garder les enseignants dans la profession, mais elles sont souvent axées sur des mesures financières (primes et augmentations salariales) en accordant peu d'importance à la nécessité de rendre la profession d'enseignant plus épanouissante pour ceux qui l'exercent. Les chefs d'établissement peuvent malgré tout s'inspirer de certains éléments de la culture scolaire qui prévaut dans certains pays, comme en **Finlande**. Dans ce pays, le temps d'enseignement est relativement peu élevé par comparaison avec d'autres pays, de sorte que les enseignants ont l'impression d'avoir le temps de bien exercer leurs fonctions et peuvent mieux concilier leur vie professionnelle et leur vie privée. Ce temps libre, en dehors de la classe, leur donne aussi une plus grande latitude pour continuer de se former, collaborer avec leurs collègues ou innover dans leurs cours ou leurs pratiques pédagogiques. Les chefs d'établissement peuvent s'atteler à créer des emplois du temps plus souples, qui permettent aux enseignants de se livrer à ce type d'activités durant la journée de classe.

Comme dans toute profession, il y a du bon et du mauvais stress. Les personnes actives travaillent beaucoup, mais lorsqu'elles sont épanouies, stimulée et heureuses, le stress qu'elles ressentent n'est pas nécessairement néfaste. Toutefois, si le stress perturbe l'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée, les rend malades ou les accable de troubles physiques ou psychologiques, il est mauvais pour leur santé. Le stress est d'ailleurs un autre aspect de leur profession que les enseignants citent parmi les raisons qui les poussent à envisager de guitter l'enseignement. Selon les données de TALIS, les enseignants sont près de deux fois plus susceptibles d'envisager de quitter l'enseignement dans les cinq ans s'ils sont très stressés. On entend souvent dire que les enseignants ont de plus lourdes responsabilités aujourd'hui qu'il y a 25 ans, notamment qu'ils ont plus de travail administratif, qu'ils sont plus souvent amenés à différencier leurs cours à cause de la diversité plus grande de leurs élèves, qu'ils doivent aussi faire office de travailleurs sociaux et qu'ils sont plus redevables de leur action.

Selon les données de TALIS 2018, un enseignant sur cinq environ dit ressentir un grand stress professionnel dans les pays de l'OCDE. Les enseignants citent le plus souvent parmi les causes de stress l'excès de travail administratif et le fait d'être tenus responsables de la réussite de leurs élèves et d'avoir à suivre l'évolution des exigences des autorités. Les enseignants qui disent consacrer plus de temps à du travail administratif sont plus susceptibles de se dire très stressés.

### Graphique 14. Sources du stress des enseignants

Pourcentage d'enseignants stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par les facteurs suivants (moyenne OCDE-31)



Les indicateurs sont regroupés par type de facteurs et sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les facteurs de chaque groupe.

Source : OCDE. Base de données TALIS 2018. tableau II.2.43.

Il existe des moyens de réduire ces niveaux élevés de stress. Il ressort des données de TALIS 2018 qu'après contrôle de la satisfaction professionnelle des enseignants, du soutien de leur établissement, de leur motivation et de leur efficacité personnelle, la relation entre le stress et l'intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans n'est plus significative dans près de la moitié des pays dont les données sont disponibles.

Toutefois, les chefs d'établissement n'ont pas toutes les cartes en main quand il s'agit d'atténuer les problèmes qui incitent les enseignants à quitter leur profession, sans parler d'y remédier. Certains enseignants sont plus stressés à cause de caractéristiques de l'établissement où ils sont en poste. Selon les données de TALIS, les enseignants sont plus susceptibles de se dire très stressés s'ils sont en poste dans un établissement public, situé en ville ou accueillant relativement plus d'élèves défavorisés que leurs collègues en poste dans des établissements n'ayant pas ces caractéristiques.

Il incombe aux chefs d'établissement d'aider les enseignants à réduire leur stress, de

leur fournir des outils ou de les amener à acquérir des compétences leur permettant de réduire leur stress par eux-mêmes. Les chefs d'établissement ne peuvent toutefois pas aider les enseignants s'ils n'ont pas connaissance de leur stress. Les enseignants ont à cet égard une part de responsabilité : ils doivent essayer de comprendre pourquoi ils sont stressés et s'en ouvrir à leur direction. Il est utile aussi que les chefs d'établissement, en particulier dans les établissements de grande taille, consultent les enseignants au moins une fois par an pour évaluer leur niveau de stress. C'est assez simple à faire, il suffit par exemple de distribuer aux enseignants un questionnaire sur leur bien-être, formulé de façon directe pour qu'il soit facile à remplir, et de leur demander de le remplir pendant une réunion d'équipe, pour ne pas ajouter à leur stress, ni leur donner de travail supplémentaire.

De plus, les chefs d'établissement doivent admettre que le temps de travail des enseignants correspond au temps que ceux-ci consacrent à toutes les tâches qu'implique leur poste, c'est-à-dire leurs cours, la planification de leurs leçons, la correction des copies de leurs élèves ainsi que toutes les autres tâches  pas nécessairement liées à l'enseignement proprement dit – qu'ils doivent mener à bien durant la semaine de cours. Les chefs d'établissement devraient tenir compte de toutes les activités sans rapport avec l'enseignement proprement dit, par exemple les réunions avec les parents d'élèves, les réunions d'équipe et le travail administratif, lorsqu'ils établissent l'emploi du temps des enseignants.

## **CONCRÈTEMENT:**

# Atténuer les sources connues du stress des enseignants

En **République slovaque**, des réformes nationales ont été engagées, car il est admis que le travail administratif peut être une lourde charge pour des enseignants déjà très occupés. Le ministère de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et du Sport a confié en 2015 à un groupe de travail la mission d'élaborer un plan d'action en vue de réduire le fardeau supplémentaire que le travail administratif représente pour les enseignants. Des représentants des enseignants et du gouvernement ont réussi à rationnaliser, à automatiser ou à supprimer de nombreuses procédures qui donnaient un surcroît de travail inutile aux enseignants. Le gouvernement s'est engagé à revenir régulièrement sur les questions liées à la charge de travail des enseignants.

Au **Royaume-Uni**, le ministère de l'Éducation a créé un ensemble de ressources et de suggestions concrètes qui doivent aider les établissements à réduire la charge de travail, source de stress en leur sein. On y retrouve notamment des mesures destinées à soutenir les enseignants en tout début de carrière (des mesures qui se sont révélées efficaces dans certains établissements), des avis de chefs d'établissement, des rapports de groupes indépendants ainsi qu'un examen de la littérature sur la charge de travail des enseignants.



# Pour plus d'informations

#### Australie

OCDE (2013), Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, Éditions OCDE, Paris,

https://doi.org/10.1787/9789264190658-en.

#### Autriche

OCDE (2019), Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en.

#### > Brésil

OCDE (2019), Résultats de TALIS (Volume I): Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <a href="https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr">https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr</a>.

#### > Angleterre, Royaume Uni

- University of Cambridge Leadership for Learning Network: https://www.educ.cam.ac.uk/networks/lfl/
   Consulté le 28/01/2020.
- Department for Education (2018). School Workload Reduction Toolkit. Accès via https://www.gov.uk/government/collections/reducing-school-workload.

#### Finlande

OCDE. (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : note-pays Finlande*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2014-51-en.

#### Israël

Mamlok-Naaman, R. (2018), Teachers' Professional Learning Communities (PLCs): Towards Adapting a Transformative Pedagogy to Teaching. In *Building bridges across disciplines for transformative education and a sustainable future* (pp. 173-181). Germany: Shaker & Aachen.

#### Kazakhstan

Résultats de TALIS 2018 (Volume II), Chapitre 4, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

#### Nouvelle-Zélande

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques, Volume 1*, Éditions OCDE, Paris, <a href="https://doi.org/10.1787/9789264044739-fr">https://doi.org/10.1787/9789264044739-fr</a>.

### > Shanghai, Chine

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy,

http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf.

#### Singapour

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Andree, A. (2010), *How high-achieving countries develop great teachers*. Palo Alto: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, <a href="https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf">https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf</a>.

#### République slovaque

Résultats de TALIS 2018 Volume II, Chapitre 2, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

### Afrique du Sud

OCDE (2019), Résultats de TALIS (Volume I): Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr.

## **États-Unis**

Schleicher, A. (ed.) (2012), Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, International Summit on the Teaching Profession, Éditions OCDE, Paris,

https://doi.org/10.1787/9789264174559-en.

## Consulter le rapport Résultats de TALIS 2018 dans son intégralité

OCDE (2020), Résultats de TALIS 2018 (Volume II): Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr.

### En savoir plus sur nos travaux à propos des enseignants

La Série L'enseignement à la loupe

https://www.oecd-ilibrary.org/education/l-enseignement-a-la-loupe\_6bdc2298-fr

Guide TALIS 2018 à l'intention des enseignants (Volume I) https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Guide-Enseignants-TALIS-2018-Vol-I\_FR.pdf

A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems <a href="http://www.oecd.org/education/a-flying-start-cf74e549-en.htm">http://www.oecd.org/education/a-flying-start-cf74e549-en.htm</a>

Ten Questions for Mathematics Teachers... and How PISA Can Help Answer Them <a href="https://www.oecd-iiibrary.org/education/ten-questions-for-mathematics-teachers-and-how-pisa-can-help-answer-them-9789264265387-en;jsessionid=rzfcBuIDRXbFoOva5xl5T1Ye.ip-10-240-5-54">https://www.oecd-iiibrary.org/education/ten-questions-for-mathematics-teachers-and-how-pisa-can-help-answer-them-9789264265387-en;jsessionid=rzfcBuIDRXbFoOva5xl5T1Ye.ip-10-240-5-54</a>

Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies <a href="https://www.oecd.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments-9789264085374-en.htm">https://www.oecd.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments-9789264085374-en.htm</a>

Qu'est-ce que l'enseignement? Une nouvelle étude vidéo https://www.oecd-ilibrary.org/education/qu-est-ce-que-l-enseignement\_ee358701-fr

#### **Vidéos**

How do teachers and school leaders respond to student diversity? https://www.youtube.com/watch?v=vnz6lO71Q8s&feature=youtu.be

How do teachers innovate their practice for the 21st century? https://www.youtube.com/watch?v=2rH191iZKiE&feature=youtu.be

What are the most effective professional development activities for teachers and school leaders? https://www.youtube.com/watch?v=c4oYHLFMfGA&feature=youtu.be

## Remerciements

Cette publication a été rédigée par Kristen Weatherby, à partir des recherches et analyses effectuées par Pablo Fraser, Gabor Fulop, Aakriti Kalra, Gabriele Marconi et Karine Tremblay. Pablo Fraser, Aakriti Kalra and Karine Tremblay ont contribué sur le plan analytique et éditorial. Maxence Castiello and Massimo Loi ont fourni les données statistiques. La publication a été revue et supervisée par Henri Pearson et Florence Bernard.

#### Contactez-nous

Direction de l'éducation et des compétences **OECD** 2, rue André Pascal 75,775 Paris Cedex 16

FRANCE

edu.contac<mark>t@oe</mark>cd.org

Visitez notre site web

www.oecd.org/fr/edu

Explorez nos données sur l'éducation et les compétences

gpseducation.oecd.org

Consultez nos publications en ligne www.oecd-ilibrary.org/fr/education/livres

Abonnez-vous à notre bibliothèque en ligne

www.oecd-ilibrary.org/fr

## **Commandez nos publications**

Librairie en ligne de l'OCDE: www.oecdbookshop.org/fr/page/index/

## Suivez-nous sur

Education and Skills Today: Global perspectives on Education oecdedutoday.com

● @OECDEduSkills

facebook.com/OECDEduSkills

instagram.com/oecd\_education\_skills

Abonnez-vous à notre newsletter

www.oecd.org/fr/edu/newsletter.htm

