



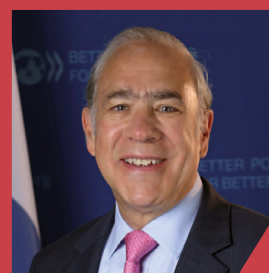
# Guide TALIS 2018 à l'intention des enseignants

Volume I



# 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](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

© OECD 2019

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

# Que se passe-t-il en classe ?

Dans les pays de l'OCDE, les enseignants du premier cycle du secondaire consacrent l'équivalent de 47 minutes par heure de cours à l'enseignement. L'enquête TALIS révèle que les enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience dans l'enseignement consacrent plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage (l'équivalent de 3 minutes supplémentaires par séance de 60 minutes) que les enseignants débutants (ceux qui ont cinq ans d'expérience dans l'enseignement ou moins). Dans les pays de l'OCDE, les enseignants du premier cycle du secondaire consacrent en moyenne 8 minutes par heure de cours à maintenir l'ordre dans la classe.

Alors que plus de 80 % déclarent être en mesure de gérer avec succès leurs classes, plus de 30 % reconnaissent avoir des difficultés à motiver les élèves à apprendre, en particulier les élèves qui manifestent peu d'intérêt pour le travail scolaire. La gestion de classe est l'aspect le plus difficile pour les enseignants débutants : 78 % d'entre eux, contre 87 % des enseignants expérimentés, déclarent se sentir capables de contrôler les comportements perturbateurs en classe.

## EN PRATIQUE :

### Formation en gestion de la classe

Les chefs d'établissement peuvent offrir à leur personnel enseignant des possibilités de formation régulières pour gérer leur classe et pour motiver les élèves à apprendre, et les encourager à y prendre part. Les chefs d'établissement pourraient également identifier des enseignants plus expérimentés et leur demander de travailler avec des enseignants débutants qui ont besoin d'aide en gestion de la classe.

De nombreuses préfectures au **Japon** ont prolongé les programmes d'initiation pour qu'ils durent 3 à 5 ans. Elles mettent l'accent sur le renforcement de la gestion de la classe et des compétences pédagogiques générales des nouveaux enseignants. Avec l'aide d'« enseignants d'orientation » expérimentés, les nouveaux enseignants bénéficient d'un tutorat et d'un soutien continu, sur place, adaptés au contexte local et aux besoins de chacun des établissements. Ces programmes à long terme accordent en premier lieu la priorité aux compétences de base et générales requises pour travailler avec les élèves, qui sont suivies d'un apprentissage plus technique. Ils peuvent également contribuer à réduire la charge de travail des enseignants dans la mesure où ils renforcent et développent un éventail de compétences.

## Graphique 1. Efficacité personnelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment pouvoir effectuer les tâches suivantes « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (moyenne OCDE-31)



Les valeurs sont regroupées par domaine et classées par ordre décroissant d'efficacité personnelle des enseignants au sein de chaque domaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.2.20.

Pendant le temps consacré en classe à l'enseignement, la plupart des enseignants, 70 % à 90 % d'entre eux, indiquent avoir fréquemment recours à des pratiques de « clarté de l'enseignement », qui consistent notamment à expliquer aux élèves ce qu'ils sont censés apprendre, à expliquer les liens entre les nouveaux et les anciens sujets et à faire référence à un problème de la vie quotidienne pour démontrer pourquoi les connaissances en question sont utiles.

Une proportion beaucoup plus faible d'enseignants, seulement 35 % à 60 %, ont recours à des stratégies d' « activation

cognitive » avec leurs élèves. Grâce à ces pratiques, les enseignants encouragent les élèves à trouver des moyens créatifs et alternatifs de résoudre les problèmes et leur demandent de faire part de leurs processus de réflexion et de leurs résultats à leurs camarades et aux enseignants. Le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, entre autres études, a constaté que les stratégies d'activation cognitive y sont positivement reliées aux performances et aux résultats des élèves.

## EN PRATIQUE :

### Utiliser des pratiques pédagogiques efficaces

Les chefs d'établissement peuvent encourager leur personnel enseignant à utiliser des stratégies d'activation cognitive en classe et peuvent offrir dans leur établissement une formation sur l'utilisation et l'importance de ces stratégies. Ils pourraient également réserver un certain nombre d'heures dans l'emploi du temps professionnel de leurs enseignants aux discussions et au partage d'idées sur la façon de mettre en œuvre des pratiques efficaces, telles que des stratégies d'activation cognitive, dans leurs salles de classe.

TeachingWorks, une organisation basée à l'Université du Michigan (États-Unis), a pour vocation d'aider les enseignants à utiliser des pratiques pédagogiques efficaces afin que tous les élèves y aient accès. Cette organisation met l'accent sur ce que l'on appelle les pratiques à fort effet de levier, qui représentent les « meilleurs paris » parmi les compétences essentielles pour favoriser l'apprentissage et promouvoir l'équité.

Le gouvernement **portugais** a lancé le Projet d'autonomie et de flexibilité des programmes d'études (Project for Autonomous and Curricular Flexibility) pour permettre aux établissements de promouvoir des pratiques d'enseignement qui facilitent un meilleur apprentissage et un développement holiste des compétences des élèves. Dans le cadre du programme, les établissements identifient les objectifs d'apprentissage des élèves conformes à la Stratégie nationale des compétences et le cadre de compétences des élèves, qui comprennent les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle et les compétences interdisciplinaires, et adaptent leur programme en conséquence. Les enseignants et les chefs d'établissement collaborent sur le plan professionnel à l'introduction de nouvelles approches pédagogiques, d'activités interdisciplinaires et d'activités interclasses conformes aux objectifs d'apprentissage des élèves. Le projet favorise donc l'innovation dans les méthodes d'enseignement au niveau de l'établissement, sous l'impulsion des éducateurs eux-mêmes.

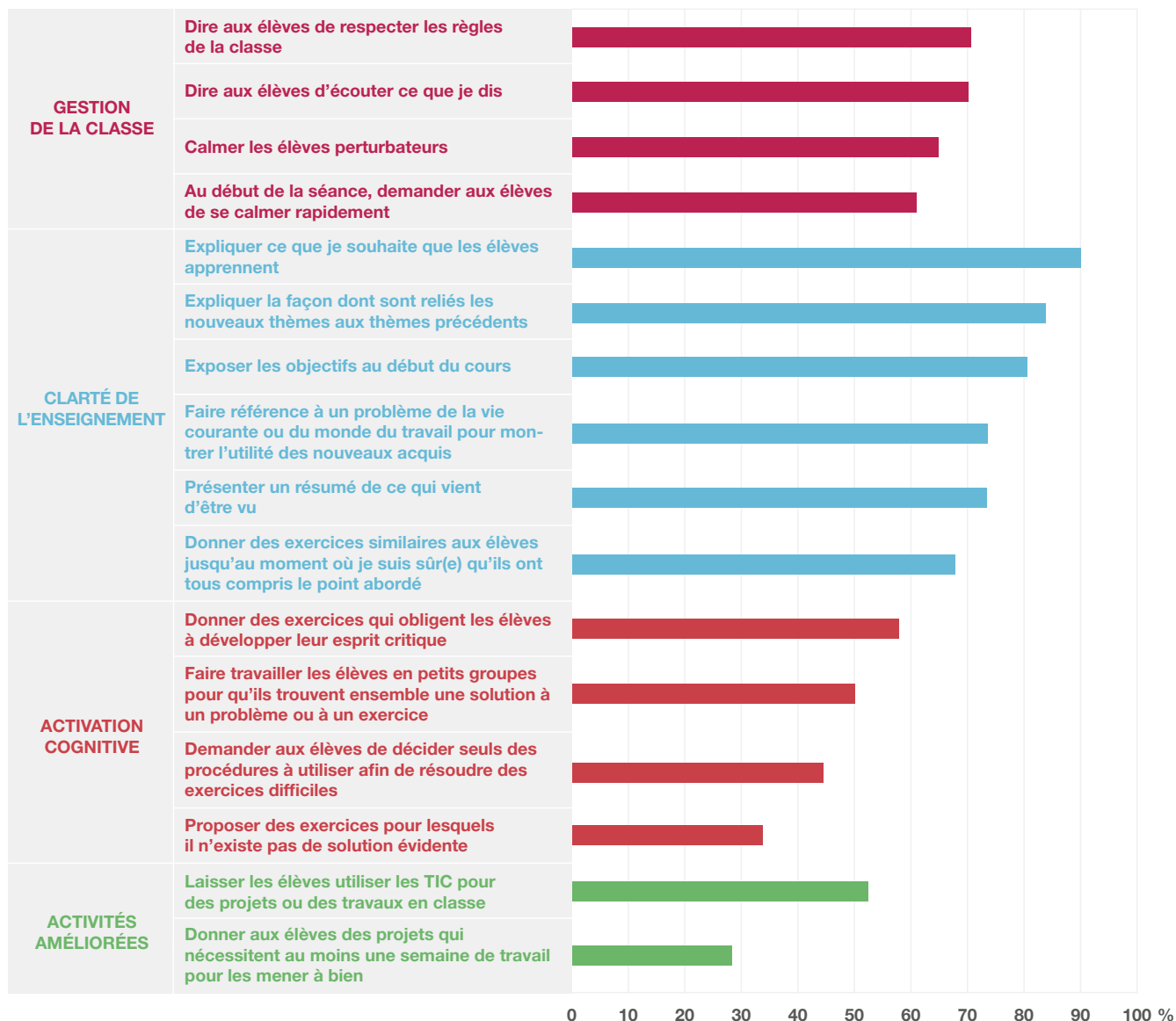
Dans les pays de l'OCDE, près de deux enseignants sur dix (19 %) sont débutants, contre moins d'un sur dix au Vietnam (9 %), en Lituanie (7 %) et au Portugal (3 %). Dans les pays de l'OCDE, les enseignants débutants travaillent en moyenne une heure de moins par semaine que les enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience, mais cela s'explique par le fait que les enseignants débutants ont plus souvent tendance à travailler à temps partiel que les enseignants expérimentés.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, 22 % des enseignants dans les établissements à forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique et 23% des enseignants dans les établissements à forte concentration d'élèves immigrants sont

des débutants. Les enseignants débutants, peut-être parce qu'ils ont tendance à travailler dans des environnements plus difficiles, ont moins de chances que les enseignants expérimentés d'avoir confiance en leurs compétences pédagogiques. Par exemple, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 75 % des enseignants débutants estiment pouvoir utiliser diverses stratégies d'évaluation « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure », contre 81 % des enseignants plus expérimentés. Un pourcentage légèrement plus faible d'enseignants débutants que d'enseignants expérimentés (une différence de 5 points de pourcentage) ont confiance en sa capacité à aider les élèves à valoriser l'apprentissage et à motiver les élèves peu intéressés par le travail scolaire.

## Graphique 2. Pratiques pédagogiques

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui utilisent « souvent » ou « toujours » les pratiques suivantes dans leur classe<sup>1</sup> (moyenne OCDE 31)



<sup>1</sup>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.

Note : TIC (Technologies de l'information et de la communication)

Les valeurs sont regroupées par stratégie d'enseignement et classées par ordre décroissant d'utilisation des pratiques pédagogiques dans le cadre de la stratégie d'enseignement correspondante.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.2.1.



## EN PRATIQUE :

### Soutenir les enseignants débutants

Il est nécessaire de revoir la façon dont les enseignants débutants sont répartis entre les établissements, de façon à leur donner un environnement de travail moins difficile lors de leur première affectation. Si l'affectation des enseignants débutants dans un établissement difficile s'avère inévitable, les chefs d'établissement peuvent faciliter l'insertion des nouveaux diplômés dans la profession en leur attribuant des classes moins difficiles, en envisageant de les associer à des enseignants plus expérimentés dans le cadre d'aménagements pédagogiques conjoints ou en exonérant les enseignants débutants de certaines responsabilités pédagogiques afin qu'ils puissent consacrer plus de temps à la préparation de leurs cours.

Le gouvernement de la **Nouvelle-Galles du Sud, en Australie**, aide les établissements à commencer l'insertion et le développement professionnel des enseignants, en s'inspirant des Normes professionnelles australiennes pour les enseignants (Australian Professional Standards for Teachers). Dans le cadre du programme de financement du soutien aux enseignants débutants (Beginning Teachers Support Funding programme), les chefs d'établissements qui reçoivent ce financement spécial sont chargés, entre autres, de veiller à ce que les enseignants débutants aient moins de responsabilités ou des charges de travail moins lourdes afin qu'ils puissent mieux développer leurs compétences, à ce que les enseignants débutants reçoivent des observations et un soutien constants et à ce que les structures de tutorat et les pratiques coopératives soutiennent les enseignants débutants dans l'établissement ou dans un ensemble d'établissements.

### Que veulent les enseignants ?

Si les enseignants avaient la possibilité de décider, comment choisiraient-ils d'allouer des ressources supplémentaires à leur établissement ? Pour la première fois, TALIS 2018 demande aux enseignants d'évaluer l'importance d'un certain nombre de priorités si le budget de l'éducation était augmenté de 5 %. En moyenne dans les pays de l'OCDE, selon les enseignants, la priorité numéro un des dépenses est de « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » (jugée très important par 65 % des enseignants). Quelque 55 % des enseignants considèrent également qu'il est très important de « réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel de soutien ». Ces deux résultats indiquent que les enseignants souhaitent être en mesure de se concentrer davantage sur le cœur de leur métier : l'apprentissage des élèves.

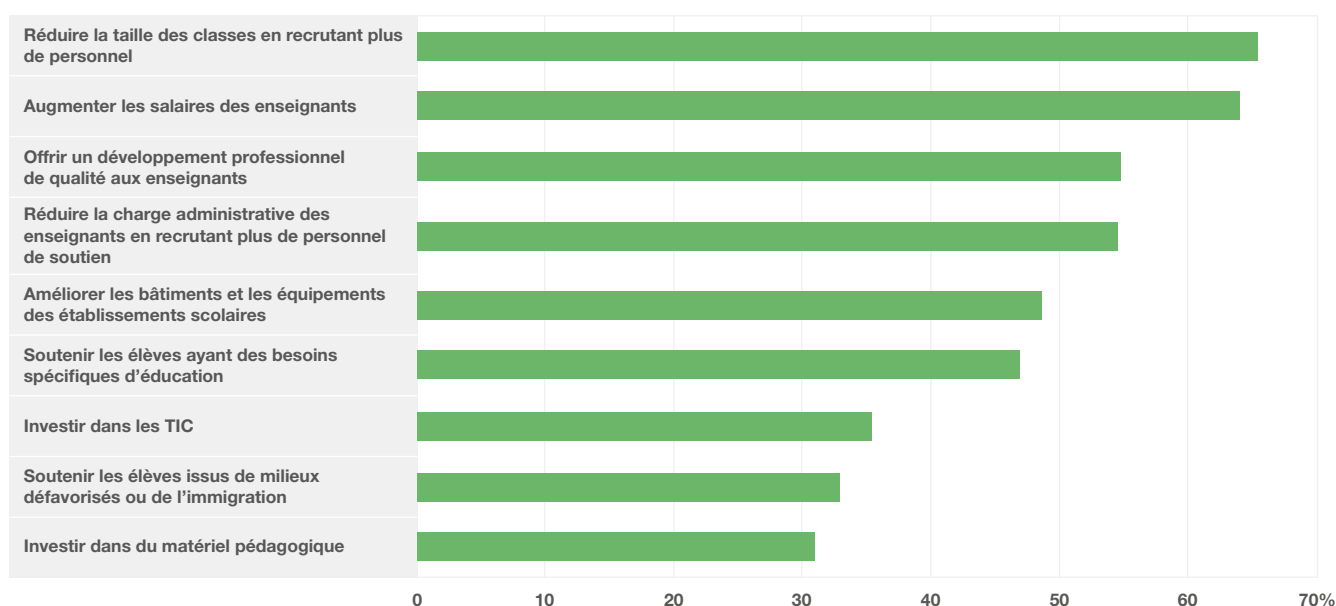
Quelque 64 % des enseignants considèrent qu'il est très important d'« améliorer les salaires des enseignants ». Toutefois, TALIS constate que plus les salaires statutaires des enseignants d'un pays sont bas, ou plus les salaires des enseignants sont bas par rapport à ceux des travailleurs ayant une formation similaire, plus les enseignants considèrent l'augmentation de leurs salaires comme une priorité. Dans un certain nombre de pays, les enseignants travaillant dans des villes, où les prix du logement et le coût de la vie sont généralement plus élevés que dans les zones rurales, sont plus susceptibles que leurs pairs travaillant dans les zones rurales de considérer les augmentations de salaire comme « très importantes ».

Ces trois actions, ainsi que le fait d' « offrir une formation continue de haute qualité aux enseignants » (également évoquée par 55 % des enseignants), sont jugées très importantes par plus de 50 % des enseignants. En revanche, les questions relatives à « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires », « soutenir les élèves ayant des

besoins spécifiques d'éducation », « investir dans les TIC », « soutenir les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration » et « investir dans du matériel pédagogique » sont considérées comme très importantes par moins de la majorité des enseignants, bien que 30 à 50 % d'entre eux les considèrent très importantes.

### Graphique 3. Priorités de dépenses pour le premier cycle de l'enseignement secondaire

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



<sup>1</sup>Les répondants n'étaient pas invités à établir des priorités ; ils ont eu la possibilité d'attribuer une « grande importance » à toutes les priorités de dépenses.

Note : TIC (Technologies de l'information et de la communication)

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

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





# Que se passe-t-il en cours ?

Les enseignants doivent être préparés à gérer toutes les formes de diversité dans leurs classes. Par exemple, en moyenne dans les pays de l'OCDE,

- près de 3 enseignants du premier cycle du secondaire sur 10 travaillent dans un établissement où au moins 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation
- 2 sur 10 travaillent dans un établissement où au moins 30 % des élèves sont défavorisés sur le plan socioéconomique.

Alors que les migrations augmentent dans de nombreuses régions du monde, les enfants d'immigrés sont inscrits dans les systèmes scolaires de leurs pays d'accueil, nécessitant souvent un soutien spécifique de la part de leurs établissements et de leurs enseignants. TALIS constate que dans les établissements des pays de l'OCDE :

- un peu moins de 2 enseignants sur 10 travaillent dans un établissement où au moins 10% des élèves sont issus de l'immigration
- près de 3 sur 10 travaillent dans un établissement où au moins 1 % des élèves sont des réfugiés.

Les enseignants doivent également être prêts à travailler avec des élèves qui ne parlent pas couramment la langue d'enseignement. Si la

diversité linguistique est un phénomène lié aux flux migratoires, elle peut aussi refléter la présence de minorités linguistiques ou autochtones dans un pays. TALIS constate qu'un peu plus de 2 enseignants du premier cycle du secondaire sur 10 travaillent dans un établissement où au moins 10 % des élèves ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison.

Environ 8 enseignants sur 10 employés dans des établissements multiculturels travaillent dans un établissement qui intègre des sujets mondiaux dans les programmes de cours et enseigne aux élèves comment faire face à la discrimination ethnique et culturelle. Les politiques et pratiques favorisant la diversité des cultures sont moins courantes : un peu plus de 6 enseignants sur 10 employés dans des établissements multiculturels travaillent dans un établissement qui soutient des activités ou des organisations encourageant les élèves à exprimer leurs différentes identités ethniques et culturelles. Il est inquiétant de constater qu'environ 3 enseignants sur 10 dans les pays de l'OCDE déclarent ne pas être en mesure de faire face aux défis de l'enseignement d'une classe multiculturelle (en effet, 15 % des enseignants des pays de l'OCDE déclarent avoir besoin de plus de formation dans ce domaine).

## EN PRATIQUE :

### Soutenir la diversité

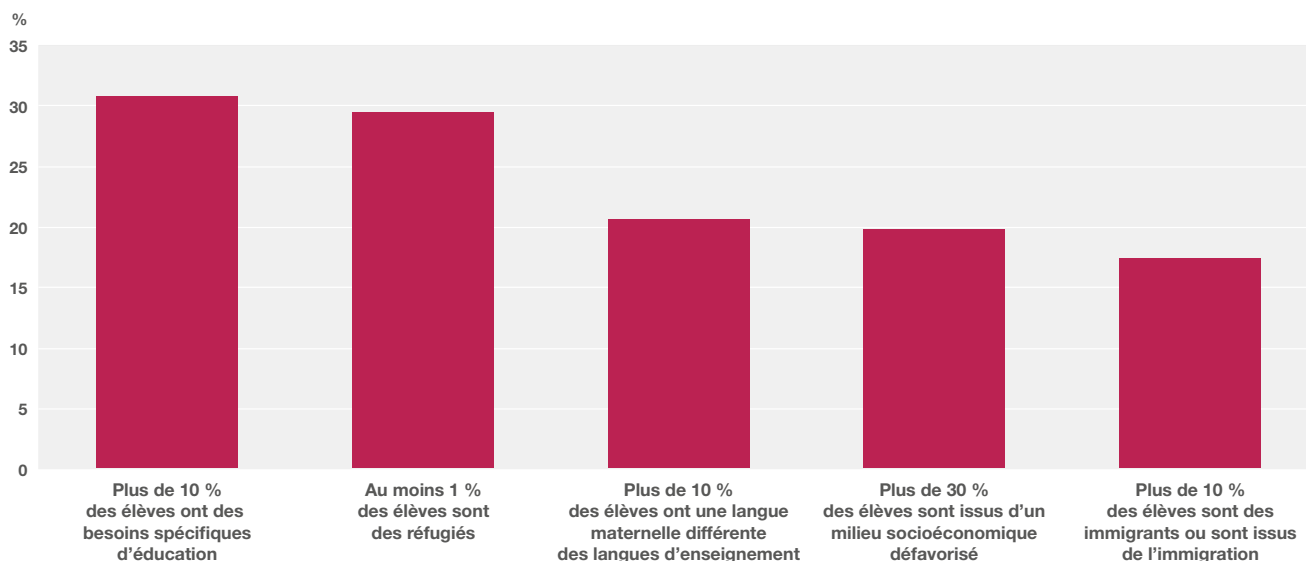
Les chefs d'établissement peuvent concevoir des politiques et appliquer des pratiques garantissant à tous les élèves, quelle que soit leur origine socioéconomique et culturelle, la possibilité d'apprendre. Les enseignants peuvent bénéficier d'une formation initiale et continue qui aborde ces questions.

Au **Kazakhstan**, dans le cadre du programme « Care », les enseignants effectuent des visites auprès des ménages défavorisés, pour identifier les élèves non scolarisés ou absents depuis plus de dix jours sans motif valable. Les enseignants interagissent avec ces élèves et leurs familles pour identifier les obstacles qui les empêchent de fréquenter régulièrement l'établissement et les aider à y revenir. Le programme a aidé plus de 1,1 million d'élèves défavorisés depuis 2010.

Le ministère **autrichien** de l'Éducation a également mis en place un programme appelé Équipes interculturelles mobiles qui offre un soutien aux établissements accueillant une forte proportion d'élèves immigrants. Ces équipes, composées de conseillers experts et de psychologues, travaillent avec les enseignants, les chefs d'établissement et les administrateurs de ces établissements, offrant des conseils sur des questions, telles que le travail avec les élèves immigrants, et favorisant un climat de classe inclusif et positif.

#### Graphique 4. Composition des établissements

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dispensant des enseignements dans les établissements dont la composition est la suivante (moyenne OCDE-30)

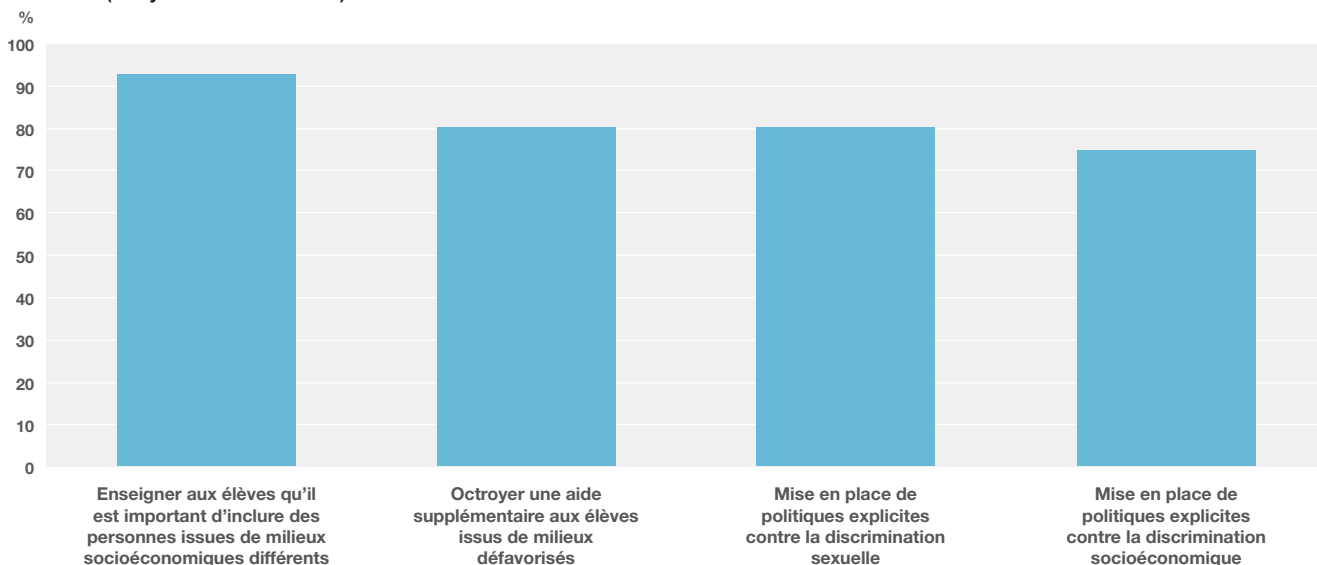


Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui enseignent dans des établissements ayant la composition suivante.

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

### Graphique 5. Pratiques scolaires liées à l'équité

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

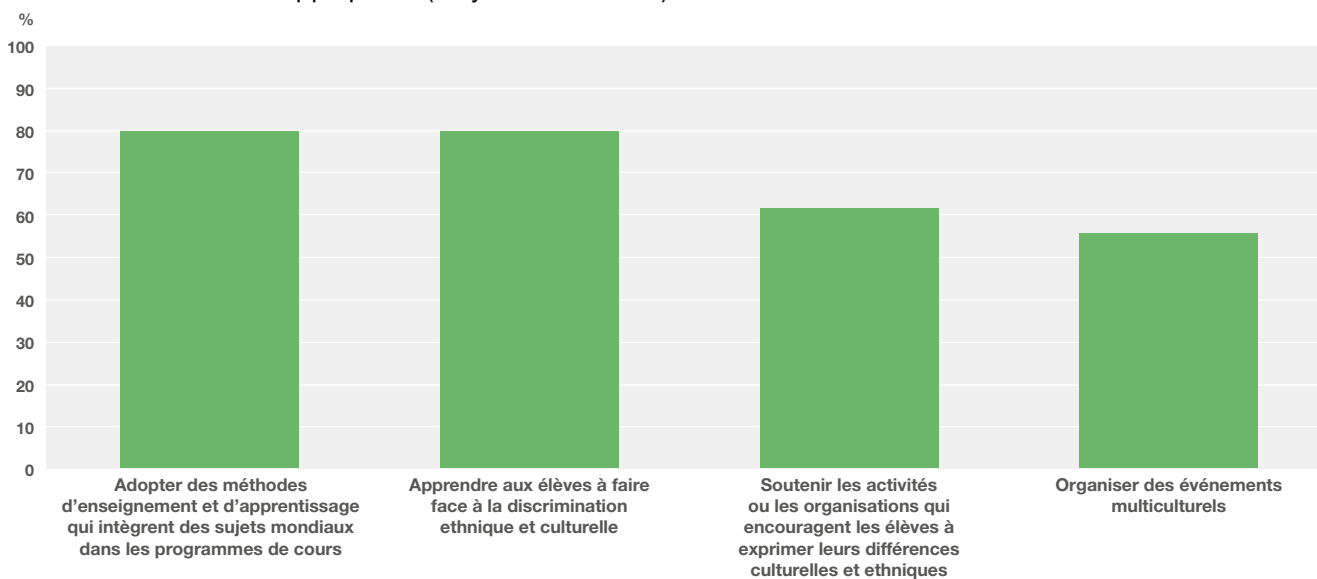


Les valeurs sont classées par ordre décroissant de prévalence des pratiques scolaires liées à l'équité.

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

### Graphique 6. Pratiques scolaires liées à la diversité

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans un établissement ayant des élèves de milieux ethniques et culturels divers où les pratiques liées à la diversité suivantes sont appliquées<sup>1</sup> (moyenne OCDE-30)



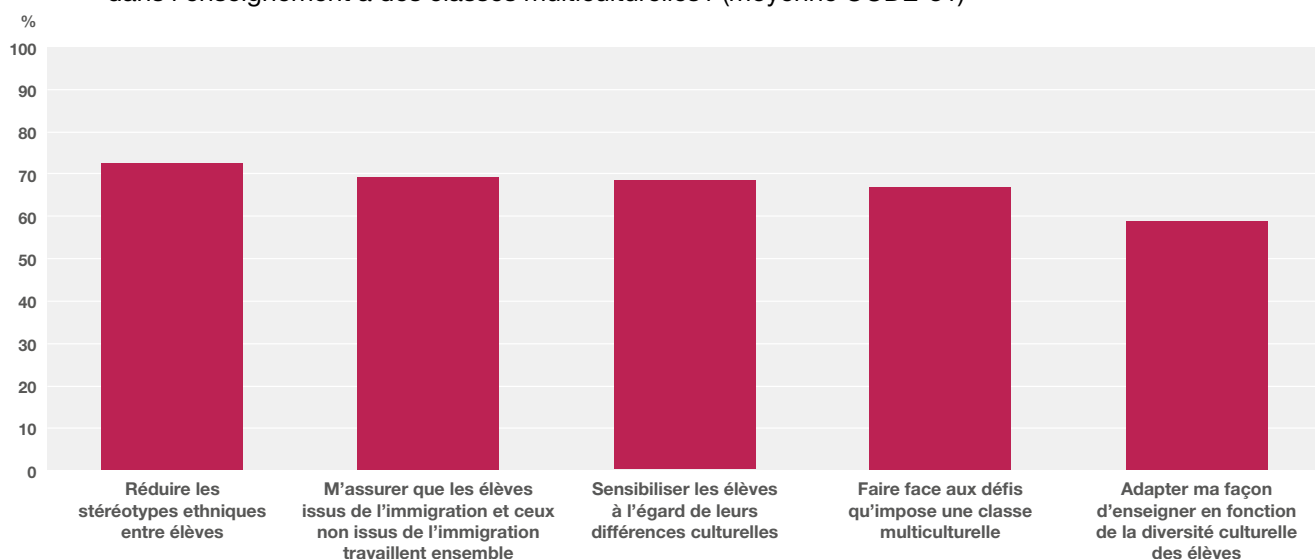
<sup>1</sup>Données basées sur l'opinion des chefs d'établissement. Les réponses des chefs d'établissement ont été fusionnées avec les données des enseignants et pondérées à l'aide des pondérations finales des enseignants.

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

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

## Graphique 7. Efficacité personnelle des enseignants dans l'enseignement à des classes multiculturelles

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



<sup>1</sup>L'échantillon est limité aux enseignants qui déclarent avoir déjà enseigné dans une classe multiculturelle.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants déclarant qu'ils pensent pouvoir effectuer « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » les tâches suivantes dans l'enseignement à une classe multiculturelle.

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

Les chefs d'établissements du premier cycle du secondaire consacrent la plus grande partie de leur temps (30 %) à des tâches administratives et à la participation aux réunions. Seulement 16 % de leur temps de travail est consacré au programme scolaire et à des tâches liées à l'enseignement, comme l'élaboration d'un programme de cours, l'enseignement, l'observation des classes de leurs enseignants, leur encadrement, la conception et l'organisation d'activités de formation continue pour les enseignants ou leur implication dans l'évaluation des élèves.

Pourtant, c'est par l'encadrement pédagogique que les chefs d'établissement peuvent produire l'impact le plus fort et le plus positif sur la qualité de l'enseignement dans leur établissement. En effet, le « temps consacré à l'encadrement pédagogique insuffisant ou inapproprié » fait partie des trois problèmes de ressources les plus souvent signalés par les chefs d'établissement comme entravant la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement de qualité « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (32 % des chefs d'établissement l'ont signalé).



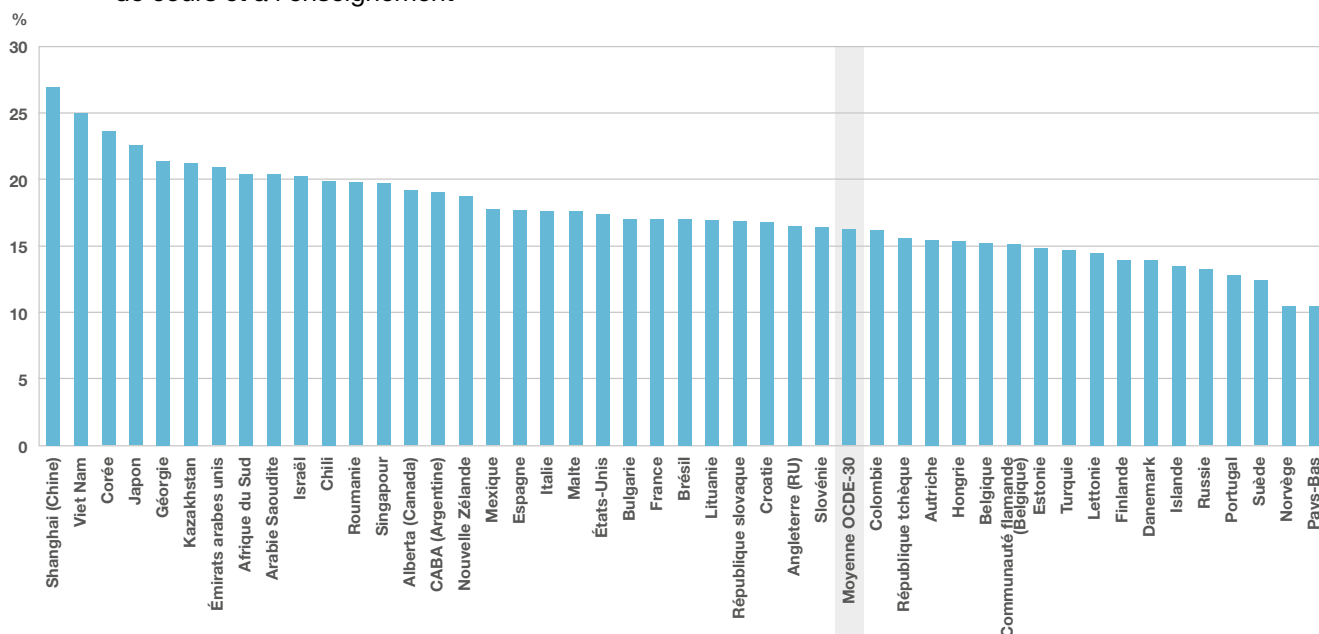
## EN PRATIQUE :

### Consacrer du temps à l'encadrement pédagogique

Les chefs d'établissement peuvent réorganiser leur temps de manière à pouvoir consacrer moins d'heures à des tâches administratives et plus d'heures à des activités d'encadrement pédagogique. Lorsque les chefs d'établissement jouissent d'une autonomie quant aux décisions de recrutement, ils pourraient créer des postes intermédiaires de gestion. Cependant, même si la charge de ces décisions ne revient pas aux chefs d'établissement, ils ont toujours la possibilité de déléguer certaines tâches de gestion et d'administration à des enseignants qui font preuve de compétences exceptionnelles en encadrement et manifestent un intérêt pour le renforcement de leurs capacités d'encadrement. Les chefs d'établissement peuvent également saisir toutes les occasions pour développer leurs aptitudes à l'encadrement pédagogique en participant à des activités de développement professionnel, en collaborant et en établissant des réseaux avec d'autres chefs d'établissement, en surveillant les enseignants ou en leur offrant le tutorat et leur faisant des observations.

### Graphique 8. Temps consacré par les chefs d'établissement aux programmes de cours et à l'enseignement

Proportion moyenne de temps que les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarent consacrer aux tâches et réunions liées aux programmes de cours et à l'enseignement<sup>1</sup>



<sup>1</sup>Y compris l'élaboration des programmes de cours, l'enseignement, l'observation en classe, l'évaluation des élèves, le tutorat des enseignants, le développement professionnel des enseignants.

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant de la proportion moyenne de temps que les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarent consacrer aux tâches et réunions liées aux programmes de cours et à l'enseignement en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.2.31.

TALIS interroge les chefs d'établissement sur la fréquence à laquelle un certain nombre d'incidents liés à la sécurité dans les établissements (notamment la consommation ou la détention de drogues ou d'alcool ; des violences entre élèves entraînant des blessures ; des actes de vandalisme et vols ; la publication de contenus blessants sur Internet concernant les élèves; l'intimidation ou l'agression verbale des enseignants ou des membres du personnel ; les contacts par voie électronique non désirés parmi les élèves) surviennent dans leur établissement. Un problème ressort : des actes d'intimidation ou de harcèlement entre les élèves surviennent au moins une fois par semaine dans 14 % des établissements en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Toutefois, les résultats de TALIS montrent également que certains pays ont réussi à réduire les incidents de harcèlement au cours des cinq dernières années. La comparaison des incidents quotidiens ou hebdomadaires de harcèlement signalés en 2013 avec les incidents quotidiens ou hebdomadaires de harcèlement ou de publication de contenus blessants sur Internet signalés en 2018 révèle que 8 pays et économies participants ont réussi à réduire la fréquence de ces incidents au cours de cette période, mais dans 4 autres pays, les incidents de harcèlement, notamment le cyberharcèlement, a augmenté.

## EN PRATIQUE :

### Prévention du harcèlement

Les enseignants et le personnel des établissements ont un rôle essentiel à jouer dans la prévention du harcèlement. Les politiques disciplinaires mises en place dans les établissements peuvent mettre l'accent sur le suivi et la supervision de tous les élèves, l'encouragement de la communication et des partenariats entre enseignants, la participation des parents et le renforcement de la gestion de la classe. L'intégration de l'apprentissage social et émotionnel pendant les heures normales de classe peut améliorer les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles des élèves et créer un environnement sain dans l'établissement. Les programmes de formation destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement doivent être mis à jour à la lumière des tendances les plus récentes en matière de harcèlement, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'environnement scolaire.

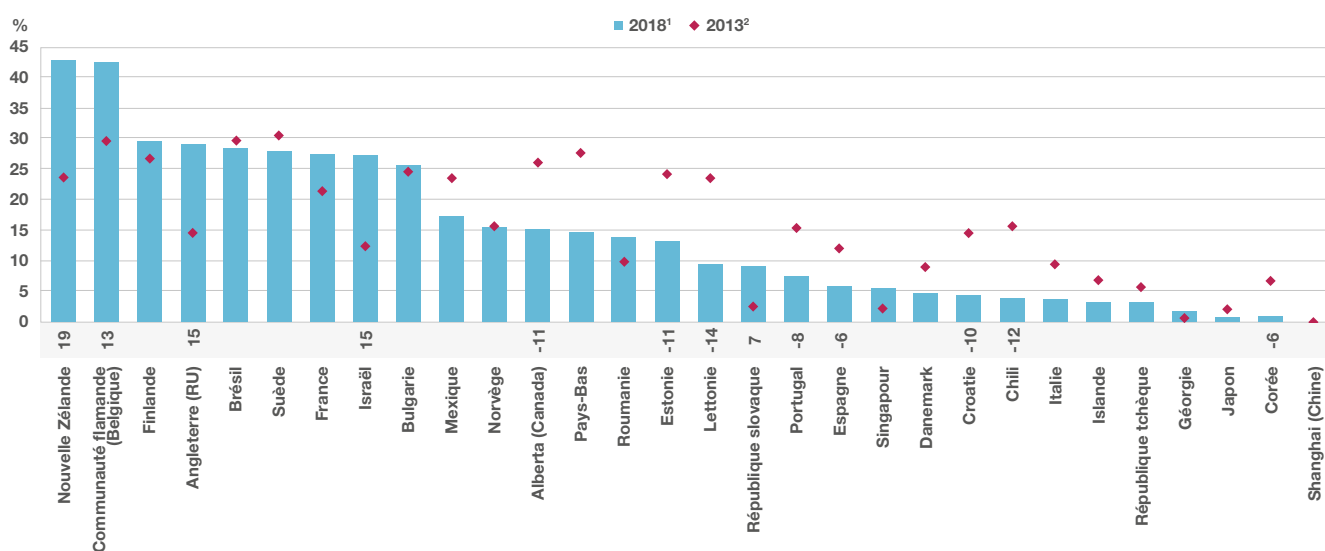
Le gouvernement de l'**Alberta, au Canada**, met en œuvre une approche stratégique pour aider les établissements et les enseignants à lutter contre le harcèlement entre les élèves. Les enseignants ont accès à une multitude de ressources fournies par l'État, afin d'identifier les signes physiques et sociaux de harcèlement et de cyberharcèlement à l'établissement. On y trouve également des conseils sur la façon d'impliquer les parents et les responsables des enfants dans les plans d'intervention en cas de harcèlement. Il est demandé aux enseignants non seulement d'observer les incidents scolaires pour suivre les comportements de harcèlement, mais aussi d'élaborer des stratégies pour promouvoir les comportements positifs et informer les élèves de ce qu'ils peuvent faire s'ils sont témoins d'actes de harcèlement de la part de leurs camarades.

Bien que les interactions entre élèves puissent parfois être nuisibles, TALIS trouve que les relations entre les enseignants et leurs élèves sont extrêmement positives. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 96 % des enseignants s'accordent à dire que les enseignants et les élèves s'entendent généralement bien entre

eux, une proportion plus importante qu'en 2008 dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. En outre, dans la grande majorité des pays, la conviction des enseignants quant à l'importance du bien-être des élèves s'est renforcée depuis 2008.

### Graphique 9. Changement dans le harcèlement de 2013 à 2018

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que des incidents de harcèlement sont survenus au moins une fois par semaine dans leur établissement



<sup>1</sup>Les données de TALIS 2018 font référence aux incidents suivants : « Intimidation ou harcèlement entre élèves (ou autres formes d'agressions verbales) » et/ou « un élève ou un parent/tuteur signale la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves ».

<sup>2</sup>Les données de TALIS 2013 font référence à l'incident suivant : « l'intimidation ou les agressions verbales entre les élèves (ou d'autres formes d'intimidation non physique) ».

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

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 - TALIS 2013) apparaissent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré des incidents de harcèlement produisant au moins une fois par semaine dans leur établissement en 2018.

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



# Comment les enseignants et les chefs d'établissement se préparent-ils à leur travail ?

Près de 70 % des enseignants du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE déclarent que l'enseignement était leur premier choix de carrière. Dans tous les pays et économies participant à TALIS, le pourcentage d'enseignants qui le déclarent varie de 49 % en Afrique du Sud à 93 % au Vietnam. Les résultats montrent également que les enseignants dont le premier choix de carrière était l'enseignement ont également plus de chances d'être satisfaits de leur travail ; et dans deux pays et économies sur trois ayant participé à TALIS, ces enseignants ont également tendance à faire état d'une plus grande efficacité personnelle.

Qu'a attiré les enseignants vers ce métier en premier lieu ? Pour la première fois, TALIS 2018 demande aux enseignants dans quelle mesure certains facteurs ont été importants dans leur motivation à devenir enseignant. Environ 90 % des enseignants affirment que le fait de jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens et d'apporter une contribution à la société a été d'une importance modérée à forte pour eux. Environ 75 % d'entre eux affirment que la volonté d'aider les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé les a incités à accéder à la profession. Les facteurs liés aux conditions de travail, tels

que les horaires d'enseignement, le salaire et la sécurité d'emploi, sont les moins souvent cités comme source de motivation à accéder à la profession d'enseignant (environ 60 % à 70 % des enseignants déclarent y accorder une importance moyenne à forte).

La plupart des enseignants sont titulaires d'au moins un diplôme de l'enseignement supérieur. TALIS constate qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 50 % des enseignants n'ont obtenu qu'une licence ou un diplôme équivalent et 44 % n'ont obtenu qu'un master ou un diplôme équivalent. Le master comprend généralement une spécialisation plus approfondie et un contenu plus complexe qu'une licence, et éventuellement un important volet de recherche.

La plupart des enseignants ont également suivi un programme de formation ou d'études au métier d'enseignant, qui octroie un diplôme pour les études portant sur le contenu de la matière, la pédagogie et d'autres cours en éducation. Dans certains pays, une proportion importante d'enseignants n'ont suivi aucune formation dans le cadre institutionnel ou n'ont suivi que des programmes d'éducation ou de formation accélérés ou spécialisés.





## EN PRATIQUE :

### Préparer les enseignants

Même s'ils sont confrontés à un manque d'enseignants, les autorités éducatives ou les chefs d'établissement chargés des ressources humaines doivent veiller à ce que leurs enseignants reçoivent une formation suffisante en matière de contenu, de pédagogie et de pratique en classe. Si les nouveaux enseignants dans un établissement n'ont pas reçu une formation initiale adéquate, les chefs d'établissement doivent concevoir un programme complet de formation continue en compensation.

L'Université de Tartu, en **Estonie**, est une institution publique principale de formation des enseignants qui a révisé son programme entre 2012 et 2013 en parallèle à l'élaboration de nouvelles normes nationales pour les enseignants. Le programme d'études est désormais axé sur quatre domaines pédagogiques principaux : communication et apport de commentaires à l'établissement ; conception de l'apprentissage et de l'enseignement ; enseignement et réflexion ; et identité de l'enseignant et encadrement.

Afin de répondre au manque d'enseignants dans les domaines des STEM en **Australie**, le gouvernement de l'État du Queensland a ouvert des possibilités d'accès à la profession d'enseignant aux professionnels titulaires d'un diplôme en STEM pour un changement de carrière. Bien que ces enseignants possèdent des connaissances approfondies dans les domaines des STEM, le programme court de master en enseignement secondaire permet à ces professionnels d'acquérir des compétences pédagogiques et didactiques et de participer à des stages de formation. Les candidats au métier d'enseignant du programme notent que cette formation, effectuée avec l'appui de tuteurs expérimentés, leur permet de faire le lien entre la théorie et la pratique.

L'éducation et la formation des enseignants dans le cadre institutionnel comprennent le plus souvent le comportement des élèves et la gestion de la classe (72 % de l'ensemble des enseignants des pays et économies de l'OCDE l'ont étudié dans le cadre de leur formation initiale), ensuite le suivi du développement et de l'apprentissage des élèves (70 %), l'enseignement de compétences transversales (65 %), l'enseignement à des élèves de niveaux différents (62 %) et l'utilisation des TIC dans l'enseignement (56 %). L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue était moins souvent inclus dans l'élément de la formation des enseignants dans le cadre institutionnel (35 %).

Les résultats de TALIS confirment l'idée que recevoir une formation initiale dans un domaine donné est associé à une plus grande efficacité personnelle et/ou à une plus grande propension à recourir à des pratiques connexes. Par exemple, les résultats montrent que dans 37 pays et économies participant à TALIS, les enseignants formés à l'enseignement de compétences transversales (créativité, esprit critique, résolution de problèmes par exemple) sont plus susceptibles d'indiquer des niveaux d'efficacité personnelle plus élevés. Dans 24 pays et économies participant à TALIS, les enseignants formés à l'enseignement dans un milieu multiculturel ont également état d'une plus grande efficacité personnelle.

## EN PRATIQUE :

### Apprendre à enseigner à des classes diverses

Compte tenu des défis posés par des salles de classe et des établissements de plus en plus diversifiés, les chefs d'établissement peuvent organiser, au profit de leur personnel, des formations théoriques et pratiques sur l'enseignement à des élèves de niveaux différents, en milieu multiculturel et/ou plurilingue, en fonction du contexte et de la situation de leur établissement.

Aux **États-Unis**, les enseignants participent à des programmes d'immersion et à des échanges multiculturels dans le cadre desquels ils peuvent réfléchir sur leur propre milieu culturel afin de renforcer leurs compétences dans l'enseignement des élèves de divers milieux. Dans ces programmes, les enseignants comprennent l'importance du milieu culturel et expérimentent directement la pédagogie utilisée lors de ces séances. Ces séances aident les enseignants à prendre confiance dans l'utilisation des activités semblables dans leurs propres classes pour favoriser un sentiment de pouvoir d'action, d'efficacité et d'autonomisation entre les élèves de divers milieux.

En **Suède**, les enseignants participent à plusieurs groupes de soutien à l'apprentissage animés par des pairs afin de partager les connaissances et les meilleures pratiques dans des classes de plus en plus diversifiées. Ces groupes d'apprentissage animés par des pairs permettent aux enseignants de discuter de leurs expériences avec les enfants migrants et des approches qu'ils ont observées comme efficaces pour intégrer ces élèves dans le système éducatif.

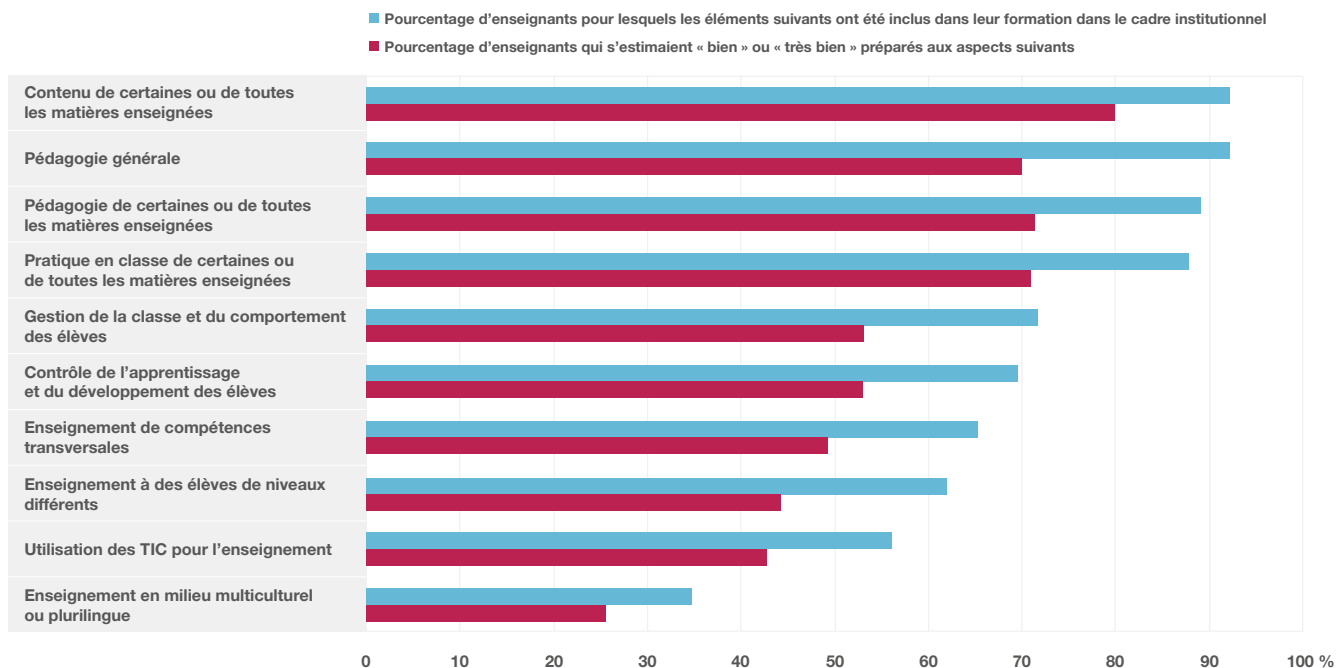
De nombreuses études ont montré que la participation des enseignants aux programmes d'initiation et de tutorat dans les établissements donne lieu à un meilleur apprentissage des élèves, à une plus grande confiance en soi des enseignants dans leurs capacités d'enseignement et à une plus grande satisfaction à l'égard de leur travail. Pourtant, ces programmes ne sont pas largement disponibles. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, seuls 30 % des enseignants ont participé à des activités d'initiation formelles dans leur établissement actuel (telles qu'un encadrement régulier par

le chef d'établissement, une diminution de la charge de travail ou un encadrement formel par des enseignants expérimentés), 35 % ont participé à des activités d'initiation informelles (telles que les travaux avec d'autres nouveaux enseignants ou la réception d'un manuel de bienvenue pour les nouveaux enseignants). Si les chefs d'établissement considèrent généralement que le tutorat est important pour le travail des enseignants et les performances des élèves, seuls 22 % des enseignants débutants ont un tuteur désigné, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE.



## Graphique 10. Contenu de la formation des enseignants et sentiment de préparation à l'enseignement

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire



Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels les aspects suivants figuraient au programme dans leur études ou formation.

Note : TIC (Technologies de l'information et de la communication)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.4.13 et Tableau I.4.20.

### EN PRATIQUE :

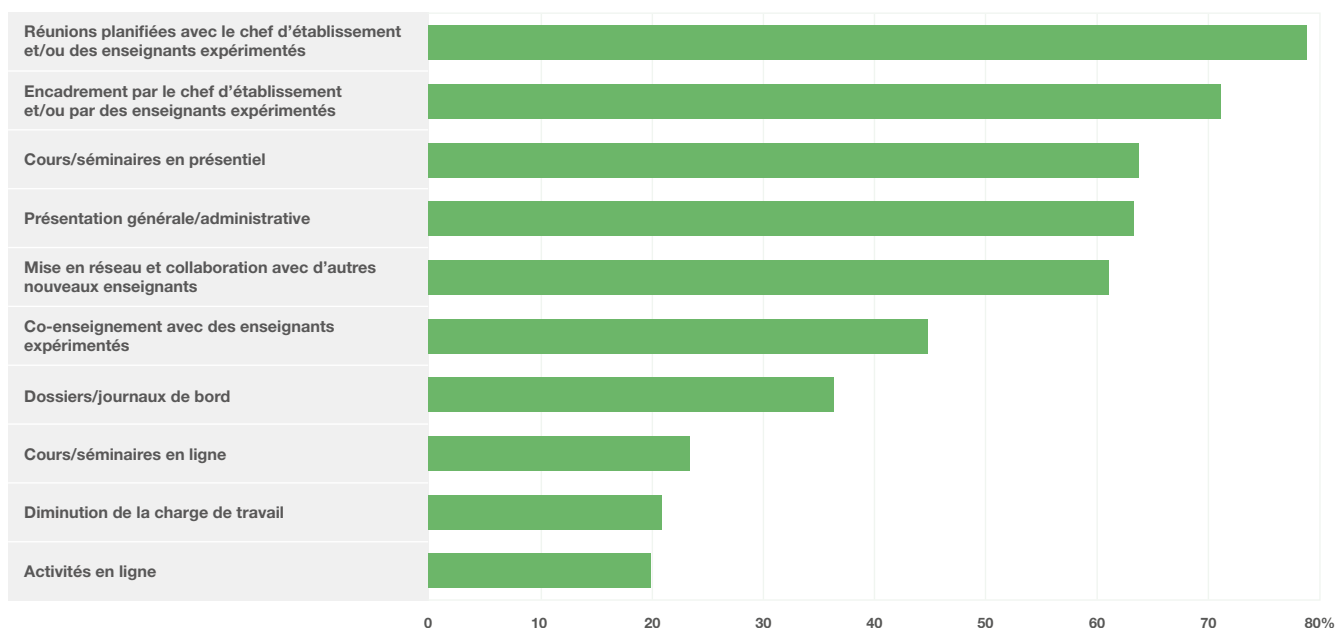
#### Soutenir les nouveaux enseignants

Les chefs d'établissement peuvent proposer des programmes d'initiation et de tutorat formels aux enseignants débutants ou aux nouveaux enseignants dans l'établissement. Ils peuvent également inciter tous les enseignants à participer à ces activités à titre de bénéficiaires, animateurs ou tuteurs.

Dans certaines provinces de **Corée**, des « enseignants pédagogues » expérimentés sont chargés d'organiser des activités d'initiation pour les nouveaux enseignants. Ces activités mettent l'accent sur les aspects pratiques de l'enseignement en classe et de la gestion du comportement des élèves, car la formation dans ces domaines est relativement moins intensive pour les enseignants du secondaire. Les enseignants coréens expérimentés font preuve d'un sens de la responsabilité professionnelle envers les nouveaux enseignants au point que plusieurs communautés d'apprentissage professionnelles ont vu le jour, dans lesquelles les enseignants et les chefs d'établissement travaillent ensemble pour partager leurs connaissances et réviser les approches pédagogiques si nécessaire.

### Graphique 11. Activités d'initiation destinées aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les dispositions suivantes étaient incluses dans l'initiation des enseignants dans leur établissement actuel<sup>1</sup> (moyenne OCDE-30)



<sup>1</sup>L'échantillon est restreint aux enseignants qui ont participé aux activités d'initiation dans l'établissement actuel en fonction des réponses des enseignants et qui ont également accès à des activités d'initiation sur la base des réponses des chefs d'établissement.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire indiquant que les dispositions suivantes étaient incluses dans leur initiation à l'établissement actuel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.4.42.

## EN PRATIQUE :

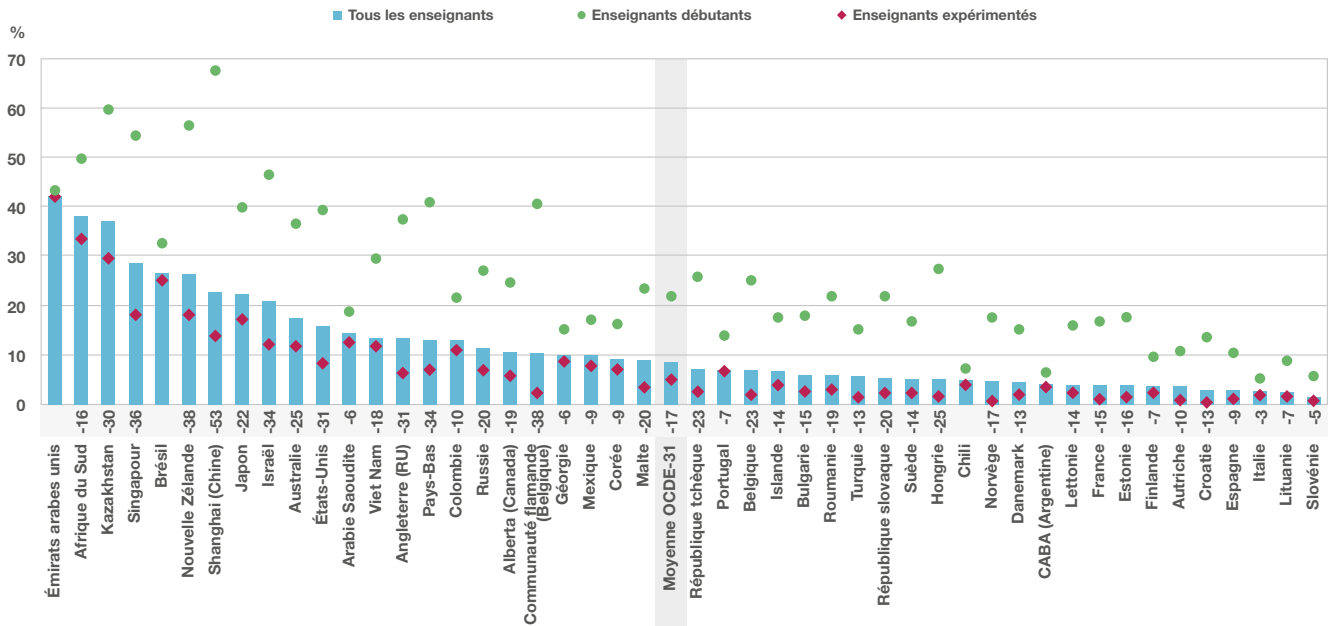
### Former les chefs d'établissement

Il reste encore beaucoup à faire pour améliorer la préparation et la formation des chefs d'établissement et, par conséquent, leur professionnalisme. Les programmes de formation initiale et les activités de développement professionnel peuvent mettre l'accent, par exemple, sur le développement des capacités des chefs d'établissement à enraciner la culture d'une vision et de pratiques partagées parmi le personnel scolaire, à améliorer les pratiques pédagogiques, à développer la capacité organisationnelle et à gérer les changements.

**Singapour** fait en sorte que ses enseignants se préparent à des rôles d'encadrement au début de leur carrière, grâce à un parcours bien identifié. Les enseignants qui souhaitent devenir des chefs d'établissement dans les années à venir peuvent assumer des rôles et des responsabilités spécifiques dans l'établissement. Pour les nouveaux chefs d'établissement, l'Institut national de l'éducation de Singapour, en collaboration avec le Ministère de l'éducation, a mis sur pied un programme de formation initiale de six mois appelé « Leaders in Education » (LEP). Le programme met l'accent sur l'innovation et la création de nouvelles connaissances, où les chefs d'établissement sont considérés comme déterminants dans la création de connaissances collaboratives adaptées au contexte de leurs établissements.

## Graphique 12. Tutorat par les pairs

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant un tuteur désigné dans le cadre d'un dispositif formel dans cet établissement<sup>1</sup>



<sup>1</sup>Par « tutorat », on entend une structure de soutien dans les établissements où les enseignants les plus expérimentés aident les enseignants moins expérimentés.

Note : les différences statistiquement significatives entre les enseignants expérimentés (avec plus de 5 ans d'expérience) et les enseignants débutants (avec 5 ans d'expérience ou moins) sont indiquées à côté du nom du pays/économie.

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire bénéficiant de l'encadrement d'un tuteur désigné dans le cadre d'un dispositif formel à l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.4.64.

TALIS constate que, dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE, 85 % des chefs d'établissement avaient suivi un programme de formation ou d'études en enseignement avant d'assumer les fonctions de chef d'établissement. Beaucoup d'entre eux exercent ou avaient exercé simultanément des fonctions d'enseignant auparavant. 5 % d'entre eux avaient reçu une formation en enseignement, mais seulement après être devenus chefs d'établissement ; les 10 % restants n'en ont reçu aucune.

Bien que TALIS constate que les chefs d'établissement ont en général un niveau d'études supérieur à celui des enseignants, un pourcentage plus faible d'entre eux a suivi un programme qui les prépare spécifiquement au poste de chef d'établissement. Bien que 63 % des chefs d'établissement sont titulaires d'un master ou d'un diplôme équivalent, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, seuls 54 % d'entre eux ont suivi une formation à la direction ou à la gestion d'établissements scolaires avant d'occuper le poste de chef d'établissement.

# Comment les enseignants et les chefs d'établissement restent-ils à jour dans leur profession ?

Les enseignants du premier cycle du secondaire et les chefs d'établissement sont soucieux du maintien et de l'amélioration de leurs compétences. TALIS révèle que presque tous les enseignants du premier cycle du secondaire (94 %) et presque tous les chefs d'établissement (99 %) ont participé à au moins une activité de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Plus de 80 % des enseignants déclarent que leur formation a eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques.

Selon les enseignants, les formations les plus efficaces sont celles qui s'appuient sur un solide contenu de matière et de programme, la collaboration et l'intégration d'approches d'apprentissage actives et collaboratives en

## EN PRATIQUE :

### Offrir des activités de développement professionnel

Les chefs d'établissement peuvent envisager d'offrir des possibilités de développement professionnel dans les locaux de l'établissement. Ces activités doivent être adaptées aux besoins des enseignants employés dans l'établissement et ces derniers doivent pouvoir y participer. Les chefs d'établissement d'une zone géographique donnée peuvent travailler ensemble pour organiser des activités de développement professionnel qui répondent également à leurs besoins spécifiques.

Une étude expérimentale menée en **Afrique du Sud** a comparé les effets de deux formes de formation continue des enseignants sur l'évolution des pratiques des enseignants de l'enseignement primaire et la réussite des élèves. Ces deux formes de développement professionnel étaient : une formation dans un lieu centralisé (formation) ; et des visites en classe des accompagnateurs qui observent l'enseignement, fournissent un retour d'information et mènent des actions correctives (accompagnement). Les résultats ont montré que les enseignants qui ont bénéficié d'un développement professionnel sous forme d'accompagnement étaient plus susceptibles de mettre en œuvre la « lecture dirigée par le groupe » (une stratégie difficile à mettre en place) que les enseignants dont le développement professionnel était sous forme d'une formation, ou que les enseignants qui n'avaient reçu aucune forme de développement professionnel.

matière d'enseignement. Pourtant, la grande majorité des enseignants déclarent avoir participé à des cours ou à des séminaires (76 %) et/ou avoir effectué la lecture d'ouvrages spécialisés (72 %) au cours des 12 derniers mois. Seuls près de 40 % des enseignants ont suivi une formation basée sur l'apprentissage entre pairs et les réseaux.

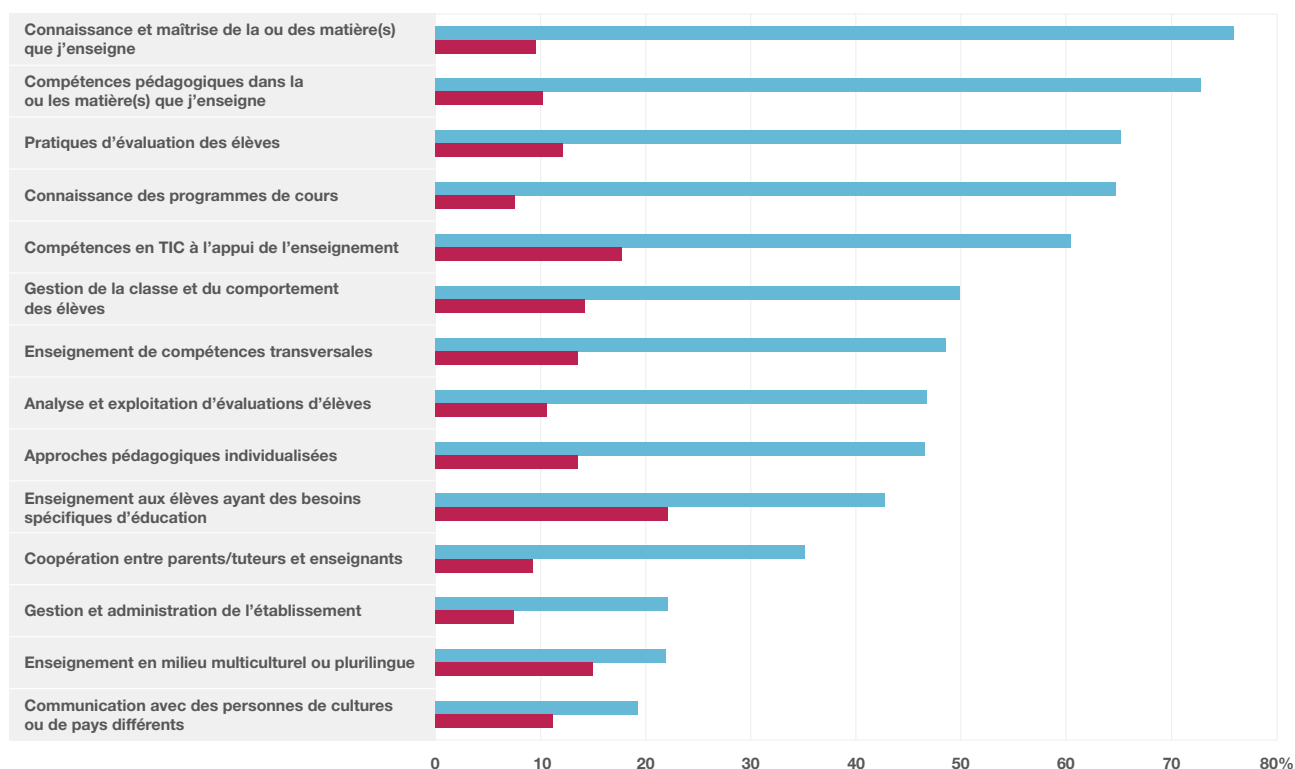
TALIS demande aux enseignants de citer les domaines d'enseignement dans lesquels ils estiment avoir besoin de plus de formation. Les trois domaines cités par la proportion la plus élevée d'enseignants dans les pays de l'OCDE sont : l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (22 % des enseignants, en moyenne), les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement (18 %) et l'enseignement dans un contexte multiculturel ou multilingue (15 %).

Par ailleurs, le taux de participation élevé des chefs d'établissement aux activités de développement professionnel peut être le reflet de la nécessité de compenser l'insuffisance de la formation initiale. De plus, les chefs d'établissement ne souhaitent plus être cantonnés à la seule fonction de responsable administratif : plus de 7 chefs d'établissement sur 10 ont participé à une formation pour devenir encadreur pédagogique. Les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS manifestent un vif intérêt pour l'amélioration de l'organisation scolaire et des pratiques de leurs enseignants. Leurs principaux besoins en matière de formation déclarés vont de l'utilisation des données pour prendre des décisions éclairées à l'amélioration de la collaboration entre leurs enseignants.

### Graphique 13. Participation aux activités de développement professionnel et besoin en la matière

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire<sup>1</sup> (moyenne OCDE-31)

■ Pourcentage d'enseignants pour lesquels les sujets suivants ont été inclus dans leurs activités de développement professionnel  
 ■ Pourcentage d'enseignants ayant indiqué un besoin important de développement professionnel dans les domaines suivants



Note : TIC (Technologies de l'information et de la communication)

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants pour lesquels les éléments ci-dessus ont été inclus dans leurs activités de développement professionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.5.18 et Tableau I.5.21.

## EN PRATIQUE :

### Soutenir la formation continue

Il est possible de faire plus pour soutenir la formation continue, par exemple en rendant périodiquement obligatoire et gratuite la participation des enseignants et chefs d'établissement à une formation dans un domaine où des besoins sont à combler. Les chefs d'établissement peuvent également veiller à ce que les horaires des enseignants soient suffisamment souples pour leur permettre de participer à des activités de formation importantes.

La réforme de la Bonne école (*La Buona Scuola*) en **Italie**, introduite en 2015, a rendu la formation continue obligatoire, permanente et structurelle. Le gouvernement italien a consacré un investissement considérable à la formation dans les domaines de l'autonomie scolaire, de l'évaluation, de l'enseignement innovant et des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (telles que les compétences numériques) et les compétences en matière d'éducation inclusive. Grâce à ce programme, les enseignants reçoivent un montant de 500 euros par an sur leur « carte d'enseignant » pour participer à des activités de formation, acheter du matériel ou assister à des conférences. Les offres de formation sont adaptées aux besoins de formation enregistrés via une plate-forme numérique.

## EN PRATIQUE :

### Offrir des formations dans les établissements sur la diversité

Les chefs d'établissement peuvent élaborer, dans l'ensemble de l'établissement, une approche en matière de formation continue professionnelle dans l'enseignement à des classes multiculturelles, multilingues et de niveaux variés en organisant des activités de développement professionnel intégré à l'établissement ciblant le(s) type(s) de diversité propre(s) à leur établissement. Ils peuvent tenir compte de la capacité et de la préparation des enseignants à enseigner dans des milieux diversifiés lors de leur affectation à des classes spécifiques. Ils peuvent également former des équipes d'enseignants expérimentés dans ces milieux avec ceux qui ont moins d'expérience afin qu'ils puissent apprendre les uns des autres.

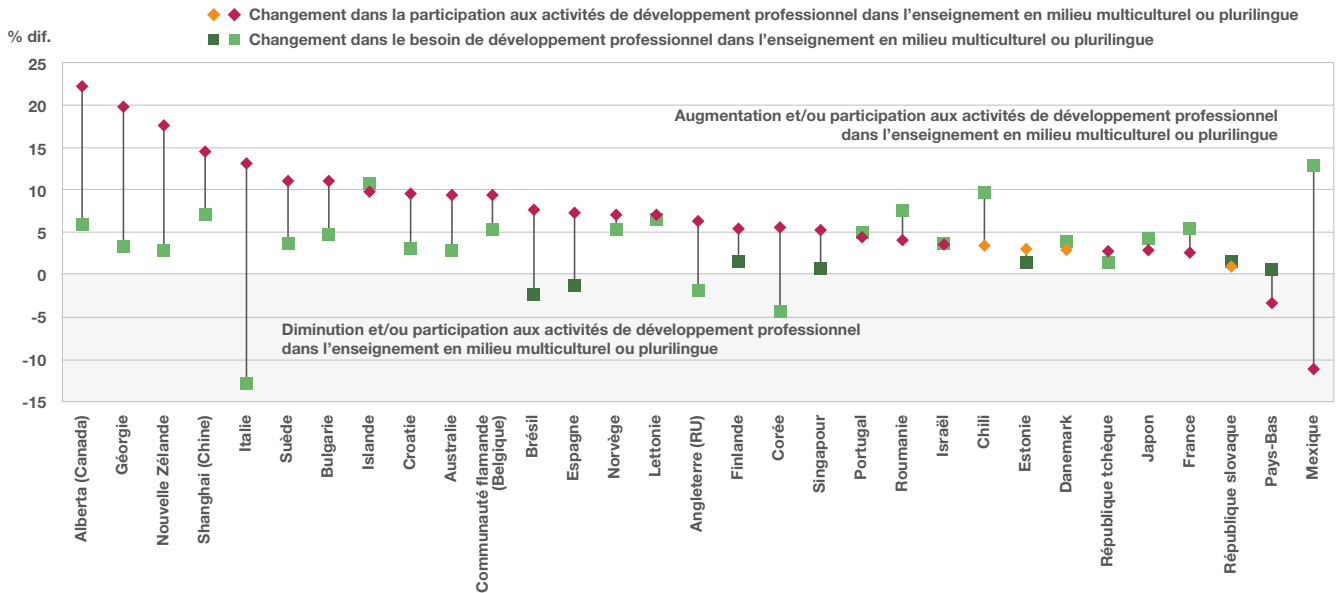
**Alberta Education (Canada)** offre aux enseignants en poste une série de ressources leur permettant d'en apprendre davantage sur les communautés autochtones du Canada (Premières nations, Métis et Inuits) et de comprendre les problèmes contemporains touchant les élèves de ces communautés. Il soutient également les enseignants en fournissant un outil de développement de programme, *Guiding Voices*, visant à intégrer des perspectives autochtones dans l'ensemble du programme scolaire.

L'Agence nationale suédoise propose des cours dans le domaine des enfants nouvellement arrivés et multilingues, avec pour objectif de soutenir les enseignants dans l'orientation professionnelle des élèves nouvellement arrivés, l'enseignement de matières spécifiques et l'acquisition du suédois comme deuxième langue.



## Graphique 14. Activités de développement professionnel dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue de 2013 à 2018

Différences en points de pourcentage entre 2013 et 2018 dans la proportion d'enseignants ayant participé<sup>1</sup> et ayant signalé un niveau élevé de besoin de développement professionnel dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue



<sup>1</sup>Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Notes : les valeurs supérieures à zéro traduisent une augmentation de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018, tandis que les valeurs inférieures à zéro traduisent une diminution de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018.

Les valeurs statistiquement significatives sont marquées d'un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du changement dans le pourcentage d'enseignants déclarant que l'enseignement était inclus dans leurs activités de développement professionnel (TALIS 2018 - TALIS 2013).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.5.27 et Tableau I.5.28

Les enseignants et les chefs d'établissement sont confrontés à des obstacles considérables à la participation aux activités de développement professionnel, même si les taux de participation sont élevés et les avantages de la participation à ces activités évidents. En moyenne dans les pays de l'OCDE, près d'un enseignant sur deux (53 %) et près d'un chef d'établissement sur deux (48 %) indiquent que leur participation aux activités de développement professionnel est limitée par des télescopages d'emploi du temps professionnel. Les enseignants et, dans une moindre mesure, les chefs d'établissement indiquent également être dissuadés d'y participer en raison du coût et du manque d'incitatifs. Les enseignants ont tendance à participer davantage aux programmes de développement professionnel lorsqu'ils sont libérés de leurs fonctions d'enseignement, pour des activités qui ont lieu pendant les heures normales de travail,

lorsque le matériel nécessaire aux activités leur est fourni et lorsque leurs frais de participation sont remboursés.

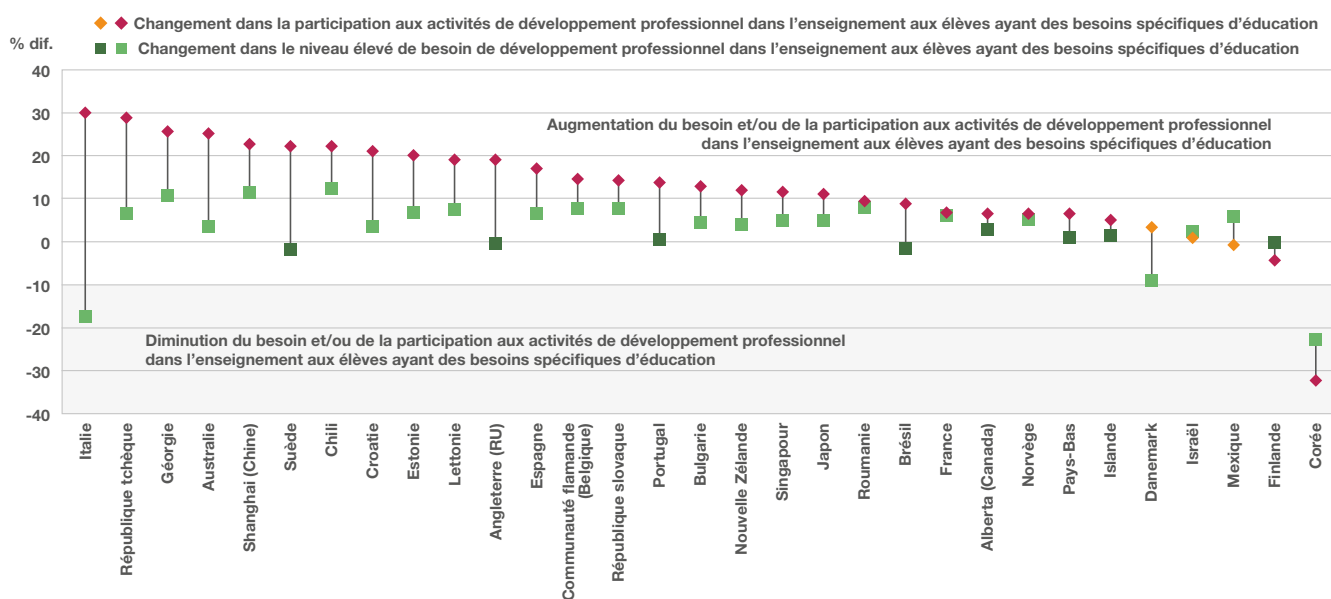
Malgré ces obstacles, la participation aux activités de développement professionnel continu a augmenté entre 2013 et 2018 dans tous les aspects examinés par TALIS. Les activités dans lesquelles la participation a le plus augmenté au cours de la période étaient les « pratiques d'évaluation des élèves » (la participation a augmenté dans 28 des 33 pays et économies dont les données sont disponibles), l'« enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (la participation a augmenté dans 27 des 33 pays et économies dont les données sont disponibles) et l'« enseignement des compétences transversales » (la participation a augmenté dans 27 des 33 pays et économies dont les données sont disponibles).

Les enquêtes TALIS 2013 et 2018 ont demandé aux enseignants d'indiquer les domaines dans lesquels ils estimaient avoir besoin de plus de formation. Au cours de cette période de cinq ans, l'augmentation des besoins signalés a été la plus forte dans les domaines de l'« enseignement en

milieu multiculturel ou plurilingue » (augmentation dans 21 des 33 pays et économies dont les données sont disponibles) ; et l'« enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (augmentation dans 20 des 33 pays et économies dont les données sont disponibles).

### Graphique 15. Activités de développement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation de 2013 à 2018

Différences en points de pourcentage entre 2013 et 2018 dans la proportion d'enseignants ayant participé<sup>1</sup> à et signalant un niveau élevé de besoin de développement professionnel pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation<sup>2</sup>



<sup>1</sup>Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête.

<sup>2</sup>Les élèves ayant des « besoins spécifiques d'éducation » sont ceux dont il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels.

Notes : les valeurs supérieures à zéro traduisent une augmentation de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018, tandis que les valeurs inférieures à zéro traduisent une diminution de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018. Les valeurs statistiquement significatives sont marquées d'un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du changement dans le pourcentage d'enseignants déclarant que l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation était inclus dans leurs activités de développement professionnel (TALIS 2018 - TALIS 2013).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.5.27 et Tableau I.5.28.



## Pour plus d'informations

- Australie :
  - <http://www.oecdteacherready.org/promising-practice/recruiting-highly-qualified-mature-steam-graduates-to-teaching-in-australia/>
  - Nouvelle-Galles du Sud : <https://education.nsw.gov.au/policy-library/policies/beginning-teachers-support-funding-policy>.
- Autriche : Cerna, L. et al. (2019), “Strength through Diversity’s Spotlight Report for Sweden”, *Documents de travail de l’OCDE sur l’éducation*, No. 194, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.
- Canada:
  - Alberta : <https://www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx>.
- Estonie : Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en>.
- Italie : OCDE (2017), *Perspectives des politiques de l’éducation Italie*, Éditions OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf>.
- Japon : <http://www.oecdteacherready.org/promising-practice/mandatory-1-year-induction-for-new-teachers-in-japan/>.
- Kazakhstan: OCDE/Banque mondiale (2015), *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245891-en>.
- Corée : <http://www.oecdteacherready.org/promising-practice/professional-learning-communities-and-master-teacher-networks-building-collective-responsibility-for-the-profession-and-for-supporting-new-teachers/>
- Portugal : <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>.
- Singapour : National Institute of Education (Institut national d’éducation), *Leaders in Education Programme*, <https://www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/leaders-education-programme-lep>.
- Afrique du Sud : Cilliers, J. et al. (2019), “How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in classroom coaching”, *The Journal of Human Resources*, <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1>.
- Suède : Cerna, L. et al. (2019), “Strength through Diversity’s Spotlight Report for Sweden”, *Documents de travail de l’OCDE sur l’éducation*, No. 194, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.
- États-Unis :
  - Cerna, L. et al. (2019), “Strength through Diversity’s Spotlight Report for Sweden”, *Documents de travail de l’OCDE sur l’éducation*, No. 194, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.
  - États-Unis : <http://www.oecdteacherready.org/promising-practice/teachingworks-a-practice-based-approach-for-preparing-teachers-in-the-united-states>.

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

Teaching in Focus series

A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems

Ten Questions for Mathematics Teachers... and How PISA Can Help Answer Them

Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies

What does teaching look like? A new video study

## Vidéos

How do teachers and school leaders respond to student diversity?

How do teachers innovate their practice for the 21st century?

What are the most effective professional development activities for teachers and school leaders

### **Contactez-nous**

Direction de l'éducation et des  
compétences  
OECD  
2, rue André Pascal  
75 775 Paris Cedex 16  
FRANCE  
[edu.contact@oecd.org](mailto:edu.contact@oecd.org)

### **Visitez notre site web**

[www.oecd.org/fr/edu](http://www.oecd.org/fr/edu)

### **Explorez nos données sur l'éducation et les compétences**

[gpseducation.oecd.org](http://gpseducation.oecd.org)

### **Consultez nos publications en ligne**

[www.oecd-ilibrary.org/fr/education/livres](http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/livres)

### **Abonnez-vous à notre bibliothèque en ligne**

[www.oecd-ilibrary.org/fr](http://www.oecd-ilibrary.org/fr)

### **Commandez nos publications**

Librairie en ligne de l'OCDE :  
[www.oecdbookshop.org/fr/page/index/](http://www.oecdbookshop.org/fr/page/index/)

### **Suivez-nous sur**

Education and Skills Today:  
Global perspectives on Education  
[oecdedutoday.com](http://oecdedutoday.com)

 [@OECDEduSkills](https://twitter.com/OECDEduSkills)

### **Abonnez-vous à notre newsletter**

[www.oecd.org/fr/edu/newsletter.htm](http://www.oecd.org/fr/edu/newsletter.htm)