



# Sommet international sur la profession enseignante

## Des écoles pour les apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle

**DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ÉNERGIQUES,  
DES ENSEIGNANTS CONFIANTS  
ET DES MÉTHODES NOVATRICES**

Andreas Schleicher



Thèmes clés du Sommet international  
sur la profession enseignante 2015





Sommet international sur la profession enseignante

# Des écoles pour les apprenants du **xxi<sup>e</sup>** siècle

DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ÉNERGIQUES,  
DES ENSEIGNANTS CONFIANTS  
ET DES MÉTHODES NOVATRICES

Andreas Schleicher

La présente traduction est publiée dans le cadre d'une entente avec l'OCDE. Il ne s'agit pas d'une traduction officielle de l'OCDE. La qualité de la traduction et sa cohérence par rapport à la langue d'origine de l'œuvre relèvent de la responsabilité exclusive de l'auteur, ou des auteurs, de la traduction. En cas de divergence entre l'ouvrage original et la traduction, seul le texte original prévaudra.

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.

Initialement publié par l'OCDE en anglais sous le titre :

« *Schools for 21st-Century Learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches* »

© 2015 OCDE  
Tous droits réservés

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.

© La Corporation du Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CCMEC), pour l'édition française.



## Avant-propos

Les compétences dont les élèves ont besoin pour contribuer véritablement à la société changent constamment, mais nos systèmes éducatifs ne tiennent pas le rythme. La plupart des établissements d'enseignement d'aujourd'hui n'ont guère changé par rapport à ceux de la génération précédente et, souvent, les enseignants eux-mêmes ne mettent pas en œuvre les pratiques et les compétences requises pour répondre aux besoins divers des apprenants d'aujourd'hui.

Quelles sont les compétences dont les jeunes ont besoin pour contribuer pleinement à notre monde en mutation rapide, et de quelle façon nos systèmes éducatifs peuvent-ils soutenir au mieux le type d'enseignement qui favorise l'acquisition de ces compétences? Quel rôle les enseignants ont-ils à jouer pour stimuler l'innovation, tant en classe qu'à l'extérieur? Quels sont les rôles et responsabilités des chefs d'établissements du XXI<sup>e</sup> siècle, et quelle serait la meilleure façon pour les pays de favoriser le leadership dans leurs systèmes éducatifs?

Pour aider les gouvernements à répondre à ces questions, tout en plaçant les enseignants et les chefs d'établissement au cœur de leurs efforts d'amélioration, les ministres de l'Éducation du Canada, l'OCDE et l'Internationale de l'éducation ont décidé de réunir des ministres de l'Éducation, des dirigeants syndicaux et d'autres leaders de l'enseignement dans le cadre du cinquième Sommet international sur la profession enseignante à Banff, au Canada, en mars 2015.

L'un des secrets de la réussite de ce sommet réside dans le fait qu'il permet d'aborder des enjeux difficiles et controversés en se basant sur des données fiables, fournies par l'OCDE, leader mondial des données et des analyses comparatives internationales. Le présent rapport résume les faits probants qui sous-tendent le sommet de 2015 et relie l'analyse de données à l'expérience afin d'élaborer des politiques éducatives meilleures pour une vie meilleure.

Le rapport a été rédigé par M. Andreas Schleicher. Il s'appuie principalement sur des données et des analyses comparatives tirées de plusieurs publications de l'OCDE : *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*; *Résultats du PISA 2012* et du projet « Environnements pédagogiques novateurs ». M<sup>me</sup> Julie Bélanger et M. David Istance ont servi d'experts-conseils, M<sup>me</sup> Marilyn Achiron a révisé le texte et M<sup>mes</sup> Célia Braga-Schich et Sophie Limoges ont coordonné la production du rapport.





## Table des matières

<b>SYNTHÈSE</b> .....	9
<b>CHAPITRE 1 ADAPTER L'ÉCOLE AUX APPRENANTS DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE</b> .....	13
<b>CHAPITRE 2 PROMOUVOIR LA DIRECTION EFFICACE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT</b> .....	17
• Ce que font les chefs d'établissement .....	19
• Partage des responsabilités .....	22
Partage des responsabilités de direction .....	23
• Définir les objectifs de l'établissement, les programmes et la formation continue .....	24
• Fixer une orientation et soutenir les enseignants : l'encadrement pédagogique .....	25
Encadrement pédagogique et climat de l'établissement .....	27
• Expérience professionnelle des chefs d'établissement .....	27
• La formation continue des chefs d'établissement .....	28
• La satisfaction professionnelle des chefs d'établissement .....	31
• Qui sont les chefs d'établissement d'aujourd'hui? .....	33
Âge et sexe des chefs d'établissement .....	33
Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement .....	34
• Incidences sur les politiques .....	38
Donner aux enseignants les moyens de participer à la prise de décisions dans l'établissement .....	38
Encourager le partage des responsabilités de direction .....	39
Créer des programmes formels pour préparer les chefs d'établissement à l'exercice de leur profession .....	39
Formation continue des chefs d'établissement : offrir des possibilités et lever les obstacles .....	39
Veiller à la formation des chefs d'établissement à l'encadrement pédagogique et leur donner l'occasion de l'exercer .....	40
<b>CHAPITRE 3 REHAUSSER LE DEGRÉ DE CONFIANCE DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT À LEURS CAPACITÉS</b> .....	43
• L'importance du sentiment d'efficacité personnelle .....	45
• Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et le climat en classe .....	50
• Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs relations avec leurs collègues et élèves .....	51
Dans quelle mesure les relations entre les enseignants et leurs collègues ou leurs élèves peuvent atténuer l'influence de la composition des classes .....	53
• Le sentiment d'efficacité personnelle et la formation continue des enseignants .....	54
• Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et l'évaluation et les commentaires qu'ils reçoivent .....	55
• Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs convictions et pratiques .....	56
Comment les convictions et pratiques des enseignants atténuent les effets négatifs de la composition de la classe sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle .....	57
• Le sentiment d'efficacité personnelle et les pratiques collaboratives des enseignants .....	58
• Incidences sur les politiques .....	61
Renforcer la capacité des enseignants à gérer les problèmes de comportement .....	61
Encourager la création des relations interpersonnelles dans l'établissement .....	62
Instaurer des systèmes d'évaluation et de commentaire pertinents, en rapport avec la pratique des enseignants .....	62
Encourager les enseignants à collaborer par des activités de formation continue ou des pratiques en classe .....	62



CHAPITRE 4 INNOVER POUR CRÉER LES ENVIRONNEMENTS PÉDAGOGIQUES DU XXI <sup>e</sup> SIÈCLE .....	67
• Grouper les enseignants.....	68
Planification collaborative, organisation et perfectionnement professionnel.....	69
Grouper les enseignants pour combiner divers modes d'apprentissage et d'enseignement.....	69
L'enseignement en équipe pour groupes spécifiques.....	70
Visibilité accrue.....	70
• Grouper autrement les apprenants.....	71
Groupement d'apprenants d'âges différents.....	71
De petits groupes au sein de grands groupes.....	72
• Revoir le programme pour exploiter le temps de manière novatrice .....	72
Horaire, flexibilité et utilisation du temps.....	72
Apprentissage structuré en dehors des heures habituelles.....	74
• Élargir les répertoires pédagogiques.....	74
Apprentissage par l'investigation .....	74
Apprentissage authentique.....	76
Perspectives pédagogiques des environnements à forte composante technologique.....	77
Utilisation de pédagogies variées.....	78
• Incidences sur les politiques .....	79
Création de communautés et renforcement des capacités.....	79
Collaboration et communication.....	80
Conditions propices à l'innovation.....	80
Veiller à la cohérence.....	81

### Ce livre contient des...



En bas à gauche des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*.  
Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>.  
Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien.  
Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.



## ENCADRÉS

Encadré 1.1	Conception de l'enquête TALIS .....	15
<hr/>		
Encadré 2.1	Promouvoir le leadership des enseignants aux États-Unis.....	18
Encadré 2.2	Description de l'indice de partage des responsabilités par les chefs d'établissement .....	24
Encadré 2.3	Description de l'indice d'encadrement pédagogique.....	26
Encadré 2.4	La démarche australienne pour stimuler le leadership dans les écoles et sa norme professionnelle nationale pour les chefs d'établissement.....	29
Encadré 2.5	Description des indices de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement.....	31
Encadré 2.6	Introduction à la direction d'établissement au Danemark .....	35
Encadré 2.7	Construction de l'indice de formation aux fonctions de direction .....	36
Encadré 2.8	Le choix et la formation des chefs d'établissement à Singapour .....	36
Encadré 2.9	Programme de formation à la direction en Finlande et en Norvège .....	37
Encadré 2.10	Caractéristiques de programmes exemplaires de formation de chefs d'établissement.....	38
<hr/>		
Encadré 3.1	Indices du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants .....	46
Encadré 3.2	Description des relations interpersonnelles au niveau de l'établissement .....	52
Encadré 3.3	La formation continue des enseignants en Finlande.....	54
Encadré 3.4	Mesures de l'évaluation et des commentaires.....	55
Encadré 3.5	L'utilisation des commentaires des enseignants et des élèves en Norvège.....	56
Encadré 3.6	L'évaluation collaborative au Danemark.....	58
Encadré 3.7	Préparer les enseignants à favoriser les améliorations au Japon .....	59
<hr/>		
Encadré 4.1	Traits à privilégier dans les environnements pédagogiques modernes .....	69
Encadré 4.2	Enseignement et apprentissage tributaires de la technologie.....	77

## FIGURES

Figure 2.1	Temps de travail des chefs d'établissement .....	20
Figure 2.2	Fonctions de direction des chefs d'établissement.....	21
Figure 2.3	Décisions concernant l'établissement et culture de la collaboration.....	23
Figure 2.4	Participation des chefs d'établissement à un projet de développement de leur établissement.....	25
Figure 2.5	Expérience professionnelle des chefs d'établissement.....	27
Figure 2.6	Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement.....	28
Figure 2.7	Obstacles à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue .....	30
Figure 2.8	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement .....	32
Figure 2.9	Répartition des chefs d'établissement par sexe et par âge .....	34
Figure 2.10	Éléments non inclus dans la formation suivie dans le cadre institutionnel par les chefs d'établissement .....	35
Figure 2.11	Chefs d'établissement ayant suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel .....	37
<hr/>		
Figure 3.1	Relation entre la perception qu'ont les enseignants de la valorisation de leur profession et la proportion d'élèves très performants en mathématiques.....	44
Figure 3.2	Perception qu'ont les enseignants de la valorisation de leur profession dans la société .....	45
Figure 3.3	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.....	47
Figure 3.4	Satisfaction professionnelle des enseignants.....	49
Figure 3.5	Satisfaction professionnelle des enseignants et composition de la classe .....	51
Figure 3.6	Influence de la composition de la classe sur les attitudes et relations des enseignants.....	53
Figure 3.7	Influence de la composition de la classe sur les attitudes, convictions et pratiques des enseignants.....	57
Figure 3.8	Sentiment d'efficacité personnelle et collaboration professionnelle des enseignants .....	60
Figure 3.9	Satisfaction et collaboration professionnelles des enseignants.....	60
<hr/>		
Figure 4.1	Cercle d'investigation en classe du <i>Community of Learners Network</i> .....	75





## Synthèse

Comment créer l'école qui répond le mieux aux besoins du XXI<sup>e</sup> siècle? Trois ingrédients essentiels : des enseignants<sup>1</sup> confiants en leurs compétences pédagogiques, la volonté d'innover et des chefs d'établissement énergiques qui instaurent les conditions propices à l'activation des deux premiers ingrédients. *Des écoles pour les apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle : des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices* s'appuie sur les résultats de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et du projet « Environnements pédagogiques novateurs », trois enquêtes de l'OCDE, pour cerner les politiques qui, à l'échelle de l'école et du système d'éducation dans son ensemble, sont de nature à promouvoir un leadership scolaire efficace, à renforcer le sentiment d'efficacité des enseignants et à stimuler l'innovation pour la création des environnements pédagogiques du XXI<sup>e</sup> siècle.

### **PROMOUVOIR LA DIRECTION EFFICACE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT**

Les chefs d'établissement efficaces sont ceux qui peuvent prendre des décisions éclairées, fournir l'encadrement pédagogique dont les enseignants ont besoin pour aider tous leurs élèves à réussir et créer un milieu scolaire collaboratif où les enseignants participent aux décisions de l'école. L'analyse des données de la TALIS permet de constater que la participation des enseignants aux décisions de leur école a une incidence positive importante sur leur sentiment d'efficacité (leur confiance en leurs compétences pédagogiques). Cette enquête montre également que les chefs d'établissement qui donnent à leur personnel la possibilité de prendre part aux décisions affichent une plus grande satisfaction professionnelle.

- **Donner aux enseignants les moyens de participer aux processus de prise de décision dans l'établissement**

Le partage des responsabilités de direction est important non seulement pour alléger la charge de travail des chefs d'établissement, mais aussi parce qu'il peut être bénéfique aux enseignants. Les responsables de l'élaboration des politiques gagneraient à élaborer des lignes directrices sur les modes de direction et de prise de décision partagés au niveau du système.

- **Formation continue des chefs d'établissement : offrir des possibilités et lever les obstacles**

Dans de nombreux pays, une proportion élevée de chefs d'établissement indiquent n'avoir accès à aucune activité de formation continue pertinente et ne pas être incités à y participer. Bon nombre de chefs d'établissement déclarent que leur emploi du temps professionnel ne leur permet pas de prendre part à des activités de perfectionnement professionnel. Les pays devraient fixer des normes favorisant une formation professionnelle de haute qualité, alignées sur leurs objectifs éducatifs nationaux à long terme, et veiller à ce que les chefs d'établissement puissent participer à ces activités de formation. De leur côté, les chefs d'établissement doivent saisir les possibilités qui leur sont offertes.

- **Veiller à la formation des chefs d'établissement à l'encadrement pédagogique et leur donner l'occasion de l'exercer**

L'encadrement pédagogique – cibler les activités d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent dans l'établissement – est sans doute la plus importante de toutes les tâches qui incombent aux chefs d'établissement. Les données de l'enquête TALIS montrent que, lorsque les chefs d'établissement font état d'un niveau élevé d'encadrement pédagogique, ils sont aussi plus susceptibles d'élaborer un programme de formation continue dans leur établissement, d'observer eux-mêmes le déroulement des cours dans le cadre de l'évaluation formelle des



enseignants et de faire état d'un niveau élevé de respect mutuel entre collègues dans l'établissement. Les chefs d'établissement ont besoin de plus de formation en encadrement pédagogique, mais ils doivent également être sensibilisés à l'importance de ce dernier et être familiarisés avec ses pratiques durant leur formation initiale.

## **REHAUSSER LE DEGRÉ DE CONFIANCE DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT À LEURS COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES**

Dans tous les pays et économies de l'enquête TALIS, les enseignants qui indiquent avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision dans leur établissement font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés et, dans la plupart des pays, d'un sentiment accru d'efficacité personnelle. Dans presque tous les pays, les enseignants qui déclarent avoir pris part à des activités d'apprentissage professionnel collaboratif au moins cinq fois par an expriment aussi un sentiment d'efficacité personnelle considérablement plus élevé.

- **Renforcer la capacité des enseignants à gérer les problèmes de discipline des élèves**

Les enseignants qui déclarent passer plus de temps à faire respecter l'ordre en classe font part de sentiments d'efficacité personnelle diminués. Les programmes de formation initiale à l'enseignement devraient prévoir des stages suffisamment longs dans des établissements diversifiés. La mise en place dans les classes de dispositifs plus souples, tels que l'enseignement en équipe, pourrait aussi permettre aux enseignants de répartir les tâches d'enseignement et de gestion des problèmes de discipline.

- **Encourager le développement des relations interpersonnelles dans l'établissement**

Des relations interpersonnelles positives avec le chef d'établissement, les autres enseignants et les élèves sont à même de contrebalancer les effets négatifs d'un climat difficile en classe sur la satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Les chefs d'établissement peuvent offrir une salle où les enseignants peuvent se retrouver, ou des créneaux horaires en dehors de ceux dévolus aux cours ou aux tâches administratives, durant lesquels les enseignants peuvent rencontrer leurs collègues et élèves. Les politiques publiques peuvent faire en sorte que les chefs d'établissement disposent de la marge de manœuvre nécessaire pour modifier la journée scolaire ou la configuration des bâtiments si cela peut être utile. Les enseignants eux-mêmes doivent être disposés à nouer des liens avec leurs collègues, l'administration et leurs élèves.

- **Encourager les enseignants à collaborer entre eux**

Les données de l'enquête TALIS montrent clairement que les enseignants tirent profit de leurs relations de collaboration avec leurs collègues, fussent-elles limitées. Des pratiques collaboratives, par exemple l'observation et les commentaires sur les cours des autres enseignants, ou encore du travail en équipe dans une même classe, peuvent et devraient être mises en œuvre dans les établissements. Les chefs d'établissement pourraient assouplir les horaires de travail pour permettre aux enseignants de travailler en équipe.

## **INNOVER POUR CRÉER LES ENVIRONNEMENTS PÉDAGOGIQUES DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE**

Pour répondre aux impératifs de la pédagogie au XXI<sup>e</sup> siècle, certaines écoles ont entrepris de grouper les enseignants, de grouper les élèves selon de nouveaux critères, de répartir les apprentissages de manière différente et de changer les méthodes pédagogiques.

- **Collaborer et communiquer**

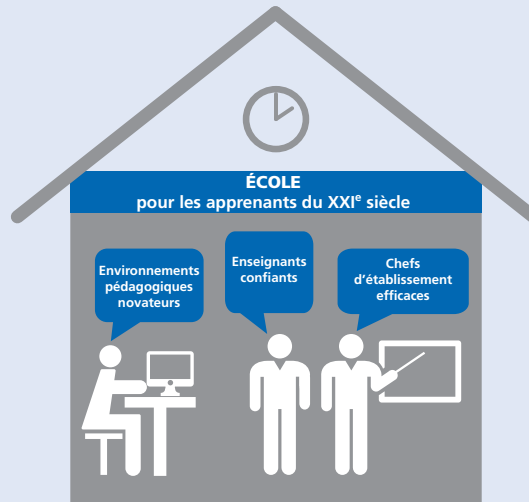
La simple présence de la technologie en classe, sous forme d'ordinateurs ou de tablettes, ou sous forme de téléphones cellulaires entre les mains des élèves n'est pas à elle seule suffisante pour stimuler une innovation réelle en classe. Les parties prenantes doivent se concerter pour que l'impulsion novatrice en éducation se répercute dans tout le système et ne touche pas que des éléments isolés. À cet égard, les enseignants peuvent être d'excellents catalyseurs moteurs de changement. Enfin, la création de partenariats et de réseaux de portée plus vaste est particulièrement importante quand les ressources sont rares.

- **Créer des conditions propices à l'innovation**

L'information sur l'apprentissage mis en œuvre dans les écoles doit être communiquée aux diverses parties prenantes et alimenter la révision des stratégies d'apprentissage et d'innovation. C'est dire qu'il faut prévoir des mécanismes d'auto-évaluation et que la base de connaissances soit développée continuellement par des travaux de recherche pertinents auxquels participeront autant les responsables de l'élaboration des politiques que les praticiens.

- **Veiller à la cohérence**

Il faut encourager la création de réseaux et de communautés de pratique axées sur l'apprentissage et veiller à la cohérence avec les stratégies globales d'éducation. Les ministères et les organismes d'éducation nationaux doivent apporter la légitimité et définir la perspective dans l'ensemble du système pour ouvrir la voie à l'innovation. Idéalement, il faudrait que les chefs d'établissements, les responsables des réseaux et des partenariats et les autorités éducatives de tous les paliers travaillent de concert pour bâtir des systèmes pédagogiques adaptés au XXI<sup>e</sup> siècle.



## Note

1. Afin de faciliter la lecture du rapport, le masculin est employé comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.





## Chapitre 1

# ADAPTER L'ÉCOLE AUX APPRENANTS DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE

Selon une analyse des données de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui favorisent le leadership à tous les niveaux. Ces systèmes encouragent les enseignants et les chefs d'établissement, quel que soit le poste qu'ils occupent officiellement, à stimuler l'innovation dans les classes, dans l'école et dans le système entier. Ce chapitre présente les trois grands thèmes du Sommet international sur la profession enseignante 2015 : le leadership, le sentiment d'efficacité chez les enseignants et l'innovation.



La mondialisation et la modernisation imposent d'énormes changements aux individus et aux sociétés. Bien que l'éducation soit reconnue comme la clé du progrès socioéconomique, près d'un enfant de 15 ans sur cinq, dans les pays de l'OCDE, n'atteint pas le niveau de compétence minimal requis pour contribuer de façon significative à la société, selon les résultats du PISA 2012, et à peu près le même pourcentage d'élèves quittent l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires. De plus, les élèves défavorisés sont deux fois plus susceptibles que leurs homologues privilégiés d'être peu performants, ce qui implique que leur situation personnelle ou sociale les empêche d'atteindre leur plein potentiel.

Selon l'évaluation des compétences des adultes 2012, réalisée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), le fait d'avoir des compétences médiocres en littératie et en numératie limite considérablement l'accès des individus à des emplois bien rémunérés et valorisants. Par contre, dans les pays qui connaissent la plus forte hausse du nombre de citoyens possédant un diplôme universitaire au cours des dernières décennies, la plupart constatent encore l'augmentation des écarts de revenu entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les autres. Cette hausse laisse entendre que l'augmentation du nombre de « travailleurs du savoir » n'a pas entraîné une diminution de leur rémunération, comme c'est le cas pour les travailleurs peu qualifiés. Toujours d'après les données de cette enquête, les travailleurs très qualifiés sont aussi plus susceptibles de faire du bénévolat, de se considérer comme des participants plutôt que des spectateurs dans l'arène politique, de se déclarer en bonne santé et de faire confiance à autrui. Fournir à tous les citoyens les connaissances et les compétences leur permettant de contribuer pleinement à leur société est désormais un impératif politique.

Tous ces facteurs ont des répercussions profondes sur les enseignants et sur le leadership dans les écoles et les systèmes éducatifs. Les systèmes d'éducation les plus avancés fixent des objectifs ambitieux pour tous leurs élèves. Ils fournissent également à leurs enseignants des outils pédagogiques éprouvés et l'autonomie nécessaire pour qu'ils fassent preuve de créativité afin d'optimiser l'apprentissage de leurs élèves.

Les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui favorisent le leadership à tous les niveaux et qui encouragent les enseignants et les chefs d'établissement, quel que soit le poste qu'ils occupent officiellement, à stimuler l'innovation dans les classes, dans l'école et dans le système entier. Le Sommet international sur la profession enseignante 2015 s'intéresse aux conditions qui, dans les écoles et les systèmes éducatifs, favorisent des formes plus approfondies et collaboratives de **leadership**. Les participants discuteront notamment des questions suivantes :

- De quelle façon les pays performants font-ils la promotion du leadership collaboratif et le mettent-ils en œuvre à tous les paliers de leur système éducatif?
- Quelles stratégies (recrutement et maintien en poste, avancement professionnel, formation continue et réseaux permanents de perfectionnement) permettent aux systèmes éducatifs d'inciter les enseignants à jouer un rôle de direction?
- Comment les enseignants, leurs syndicats et leurs associations peuvent-ils favoriser la mise en place de conditions qui encouragent et appuient le leadership chez les enseignants?

Le sentiment d'efficacité chez les enseignants, soit leur confiance en leur capacité de changer les choses, est une condition essentielle à l'amélioration de l'exercice de la profession et des résultats des élèves. Voilà pourquoi les ministres et les responsables syndicaux ont mis le **sentiment d'efficacité chez les enseignants** au cœur du programme du Sommet international sur la profession enseignante 2015. Les participants discuteront notamment des questions suivantes :

- Quelles sont les politiques publiques liées à l'avancement professionnel des enseignants, à leur évaluation de rendement, à leur rémunération et à leur formation continue qui contribuent à rehausser le sentiment d'efficacité chez les enseignants et à améliorer les résultats des élèves?
- Comment les gouvernements et la profession enseignante peuvent-ils collaborer à rehausser à la fois le sentiment d'efficacité chez les enseignants et leur responsabilité?
- Quels systèmes éducatifs réussissent le mieux à collaborer avec la profession enseignante pour améliorer l'efficacité du personnel enseignant et l'apprentissage des élèves?

De toute évidence, il ne suffit pas d'offrir encore plus de ce qui se fait déjà. Les types de compétences les plus faciles à enseigner et à tester sont aussi les plus faciles à automatiser, à numériser et à externaliser. La réussite ne se mesure plus par rapport à ce que nous savons – Google sait tout –, mais à ce que nous faisons avec nos connaissances.



Il est tout aussi important de nos jours que les écoles préparent les élèves à vivre et à travailler dans un monde où la plupart des gens auront besoin de collaborer avec des personnes dont les idées, les perspectives et les valeurs diffèrent des leurs; un monde où les gens ont besoin de décider de quelle façon établir des liens de confiance et maintenir la collaboration malgré les différences, tout en comblant souvent l'espace et le temps grâce à la technologie; un monde où la vie des individus sera touchée par des enjeux qui transcendent les frontières des États.

L'un des apprentissages les plus efficaces est souvent l'échec : le résultat de l'apprentissage par les revers, les faux pas et les erreurs s'appelle l'innovation. L'innovation fait non seulement tourner l'économie, mais elle transforme aussi la profession enseignante. Les participants au Sommet international sur la profession enseignante 2015 tenteront de déterminer les ingrédients d'une stratégie d'innovation performante, viable et déployable à l'échelle du système d'éducation, et de définir le rôle que les enseignants ont à jouer pour stimuler l'**innovation** tant en classe qu'à l'extérieur. Ils discuteront notamment des questions suivantes :

- Comment les systèmes éducatifs et les administrations gouvernementales dont relèvent les enseignants peuvent-ils surmonter la peur du risque pour qu'une culture de l'innovation puisse prendre racine?
- Qu'est-ce qui incite les enseignants à innover et qu'est-ce qui les empêche d'innover? Comment peut-on aider les enseignants et la profession enseignante dans son ensemble à stimuler l'innovation? Quel est le rôle des nouvelles technologies de l'information et des communications à cet égard?
- Comment les systèmes et les principaux acteurs, notamment les responsables gouvernementaux et les syndicats d'enseignants, encouragent-ils les méthodes d'enseignement et les enseignants novateurs qui tentent de créer une profession enseignante novatrice?

Le présent rapport expose les principaux faits saillants de deux études de l'OCDE, soit l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) et le projet « Environnements pédagogiques novateurs », sur lesquelles repose le sommet. La TALIS est la plus vaste enquête internationale réalisée auprès des enseignants (voir l'Encadré 1.1). Lancée en 2008, l'enquête TALIS donne aux enseignants et aux chefs d'établissement (dont les rôles ne s'excluent pas mutuellement) de partout dans le monde la possibilité de s'exprimer sur leur expérience. Elle met l'accent sur certains des facteurs qui sont importants pour l'efficacité de l'enseignement. Les enseignants sont interrogés : sur leur formation initiale et sur les activités de formation continue auxquelles ils participent; sur les commentaires qui leur sont adressés concernant leur travail d'enseignant; sur le climat en classe et dans l'établissement; sur leur satisfaction professionnelle et sur leur sentiment quant à leurs propres capacités professionnelles.

### Encadré 1.1. Conception de l'enquête TALIS

**Population internationale cible :** enseignants et chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire dans le système éducatif ordinaire.

**Taille de l'échantillon cible :** 200 établissements d'enseignement par pays; 20 enseignants et 1 chef d'établissement par établissement.

**Échantillons d'établissements :** échantillons représentatifs d'établissements d'enseignement et d'enseignants au sein des établissements.

**Taux de réponse cibles :** 75 % des établissements d'enseignement échantillonnés et 75 % de l'ensemble des enseignants échantillonnés dans un pays. Un établissement est considéré comme ayant répondu dès lors que 50 % des enseignants de l'échantillon ont répondu.

**Questionnaires :** questionnaires distincts pour les enseignants et pour les chefs d'établissement, nécessitant dans chaque cas entre 45 et 60 minutes pour y répondre.

**Mode de collecte des données :** questionnaires remplis sur papier ou en ligne.

**Périodes d'enquête :** septembre-décembre 2012 pour les pays de l'hémisphère Sud et février-juin 2013 pour les pays de l'hémisphère Nord.

**Source :** OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.



Le projet « Environnements pédagogiques novateurs » (EPN) de l'OCDE analyse pour sa part la façon dont les jeunes apprennent. Il porte sur les conditions et la dynamique les plus propices à l'apprentissage. En présentant des exemples concrets de milieux d'apprentissage novateurs de partout dans le monde, les EPN visent à influencer les pratiques, le leadership et la réforme.

À moins d'avis contraire, les figures et tableaux qui sont cités, mais non inclus dans ce rapport sont tirés de *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage* (OCDE, 2014), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices* (OCDE, 2013a) ou de *Résultats du PISA 2012* (OCDE, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f).

## Références

OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

OCDE, 2013a. *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr>.

OCDE, 2013b. *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.

OCDE, 2013c. *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr>.

OCDE, 2013d. *Résultats de PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr>.

OCDE, 2013e. *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.

OCDE, 2013f. *PISA 2012 Results : Creative Problem Solving (Volume V) : Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>.



## Chapitre 2

# PROMOUVOIR LA DIRECTION EFFICACE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Ce chapitre décrit les rôles et responsabilités des chefs d'établissements. À partir des données de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013, il brosse un portrait des chefs d'établissement d'aujourd'hui : leur expérience et leurs études, de même que les tâches professionnelles qu'ils trouvent les plus valorisantes. Ce chapitre s'attarde également à l'importance de partager les tâches de direction (partage des responsabilités) et d'encadrer les enseignants (encadrement pédagogique).



Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE montre qu'une proportion considérable d'élèves des pays de l'OCDE fréquentent des écoles très autonomes dans de nombreuses sphères décisionnelles. Il montre également que les systèmes scolaires performants et équitables accordent généralement plus d'autonomie aux écoles dans la façon de formuler et d'utiliser les programmes et les évaluations. Dans certains pays, la principale manifestation d'autonomie est le fait que les établissements puissent élaborer et adapter les programmes. Ailleurs, l'autonomie se manifeste dans la gestion et l'administration des écoles, et ce, même si dans certains cas, d'autres systèmes éducatifs optent plutôt pour une formule plus centralisée de gestion des programmes et des normes de l'éducation. Outre les questions d'autonomie, de nombreux établissements sont confrontés à une hausse de la diversité sociale dans les classes, du nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux et du taux de décrochage, de même qu'à un taux relativement élevé d'élèves qui quittent l'école sans avoir les connaissances et les compétences de base nécessaires pour prendre part à une économie mondiale de plus en plus concurrentielle.

Pour surmonter ces difficultés, les établissements ont besoin de leaders efficaces qui peuvent prendre des décisions éclairées, fournir l'encadrement pédagogique dont les enseignants ont besoin pour aider tous leurs élèves à réussir et créer un milieu scolaire collaboratif où les enseignants peuvent prendre part aux décisions de l'établissement. À l'analyse des données de la TALIS, on constate que les relations dans l'établissement ont des répercussions considérables sur le sentiment d'efficacité des enseignants (leur confiance en leur capacité d'enseigner) et leur satisfaction professionnelle. Dans 20 pays, les enseignants qui sont d'accord pour dire que le personnel de leur établissement a la possibilité de participer à la prise de décision ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé (OCDE, 2014, Tableau 7.8). La relation avec la satisfaction professionnelle est encore plus systématique et forte. La possibilité de prendre part aux décisions de l'établissement est liée de façon significative à une forte amélioration de la satisfaction professionnelle des enseignants dans tous les pays (OCDE, 2014, Tableau 7.9).

### Encadré 2.1 Promouvoir le leadership des enseignants aux États-Unis

*Teach to Lead* (enseigner pour diriger) est une initiative commune du ministère de l'Éducation des États-Unis et de la *National Board for Professional Teaching Standards* (commission nationale des normes professionnelles de l'enseignement). C'est au congrès annuel *Teaching and Learning* (enseigner et apprendre) en mars 2014 que le ministre de l'Éducation des États-Unis, M. Arne Duncan, a annoncé cette initiative visant à améliorer les résultats des élèves en augmentant les possibilités de direction pour les enseignants, en particulier celles qui permettent aux enseignants de rester en classe et de continuer à exercer la profession qu'ils aiment.

Depuis décembre 2014, *Teach to Lead* a tenu une série de sommets régionaux sur le leadership enseignant pour faire connaître et promouvoir des projets novateurs dirigés par des enseignants dans les États, les districts et les écoles. L'objectif de ces sommets : réunir des enseignants de l'ensemble du pays pour encourager les projets porteurs de leadership enseignant. Les enseignants ont soumis leurs propositions par *Commit to Lead* (engagés pour diriger), la communauté virtuelle de *Teach to Lead*. Les propositions pouvaient porter sur la transformation de programmes, la création de programmes ou la promotion de politiques de soutien qui offrent aux enseignants plus de possibilités d'exercer un leadership, en particulier tout en continuant à enseigner. Au cours de ces réunions de travail, les participants et organismes de soutien (notamment le *Hope Street Group* [groupe Hope Street], le *National Network of State Teacher of the Year* [réseau national de l'enseignant de l'année de l'État] et *Teach Plus*) mettent en commun des ressources et collaborent à la création de plans d'action pour réaliser leurs projets de leadership. Outre les sommets, *Commit to Lead* a comme objectif de permettre aux enseignants d'échanger des idées prometteuses qui feront avancer le leadership enseignant et répondront à des problèmes urgents en éducation, et d'y collaborer.

M. Duncan dressera le bilan des travaux de l'année et des prochaines étapes au sommet *Teaching and Learning* 2015 en mars 2015.

Source : Ministère de l'Éducation des É.-U.

Il y a quatre principaux points à dégager de l'analyse des données de la TALIS. Premièrement, les relations interpersonnelles dans l'établissement sont importantes pour le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Deuxièmement, les chefs d'établissement devraient s'efforcer d'encourager la collaboration entre les enseignants et la création de relations positives entre les enseignants et les élèves de leur établissement. Troisièmement, les chefs d'établissement qui offrent au personnel la possibilité de participer à la prise de décisions sont plus susceptibles



de voir leurs efforts récompensés par une meilleure satisfaction professionnelle. Et quatrièmement, peu de données indiquent que l'encadrement pédagogique est associé à un sentiment d'efficacité personnelle ou à une satisfaction professionnelle plus élevés parmi les enseignants.

L'enquête TALIS 2013 fournit une mine d'information sur le rôle des chefs d'établissements en tant que dirigeants d'école. On y trouve notamment des données sur le partage des responsabilités de direction dans les écoles et sur les possibilités offertes aux enseignants de prendre part aux décisions relatives à l'établissement. Toutefois, une bonne partie de l'analyse de la TALIS, à ce jour, a porté sur les chefs d'établissement, comme en témoigne ce chapitre.

L'enquête TALIS 2013 révèle que :

- Dans les pays et économies ayant pris part à la TALIS, les chefs d'établissement exercent des responsabilités difficiles. En moyenne, ils consacrent l'essentiel de leur temps (41 %) à la gestion des ressources humaines et matérielles, à la planification, à la rédaction de rapports et à l'application des règlements.
- Dans certains pays, les chefs d'établissement qui assurent un haut niveau d'encadrement pédagogique sont plus susceptibles de déclarer utiliser les résultats des élèves et les évaluations du rendement pour élaborer les projets et les objectifs pédagogiques de l'établissement, et d'avoir élaboré un programme de formation continue dans leur établissement.
- Les chefs d'établissement qui consacrent plus de temps à l'encadrement pédagogique tendent aussi à consacrer plus de temps à des tâches liées aux programmes d'études et à l'enseignement; dans la plupart des pays, ils sont plus susceptibles d'observer directement le déroulement des cours, en classe, dans le cadre de leur travail d'évaluation formelle des enseignants.
- Les chefs d'établissement qui font état d'un bon partage des responsabilités de direction et qui offrent un encadrement pédagogique fréquent déclarent également une plus grande satisfaction professionnelle. À l'inverse, ceux qui ont des charges de travail plus lourdes, qui partagent peu les responsabilités et le processus décisionnel déclarent une satisfaction professionnelle moindre.
- En moyenne, dans les pays et économies ayant pris part à la TALIS, les chefs d'établissement ont 21 années d'expérience dans l'enseignement.
- Dans l'ensemble des pays et économies de la TALIS, les chefs d'établissement ont un bon niveau de formation. La majorité d'entre eux sont diplômés de l'enseignement supérieur et leurs études dans le cadre institutionnel incluaient généralement des programmes de formation à la direction et à la gestion d'établissement, à l'enseignement ou à l'encadrement pédagogique.

## CE QUE FONT LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Un bon chef d'établissement est capable d'instaurer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage, et de rallier le soutien de la collectivité aux efforts mis en œuvre par le corps enseignant. C'est le souci d'améliorer les résultats scolaires des élèves qui a conduit de nombreux pays à accorder une attention prioritaire à la qualité de la direction des établissements (Pont, Nusche et Moorman, 2008; Branch, Hanushek et Rivkin, 2013). La littérature sur le sujet foisonne d'exemples de la façon dont les chefs d'établissement exercent leur fonction de direction, notamment : en planifiant les objectifs et le programme de l'établissement (Grissom, Loeb et Master, 2013), ainsi que son plan de formation continue (OCDE, 2013); en collaborant avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe (MacNeil et Prater, 1999); en observant le déroulement des cours (Veenman, Visser et Wilkamp, 1998); en encourageant les enseignants à s'attacher à améliorer leur pédagogie et à se sentir responsables du processus d'apprentissage chez leurs élèves; en communiquant aux parents et tuteurs des informations sur le rendement de l'établissement et des élèves (Jeynes, 2011).

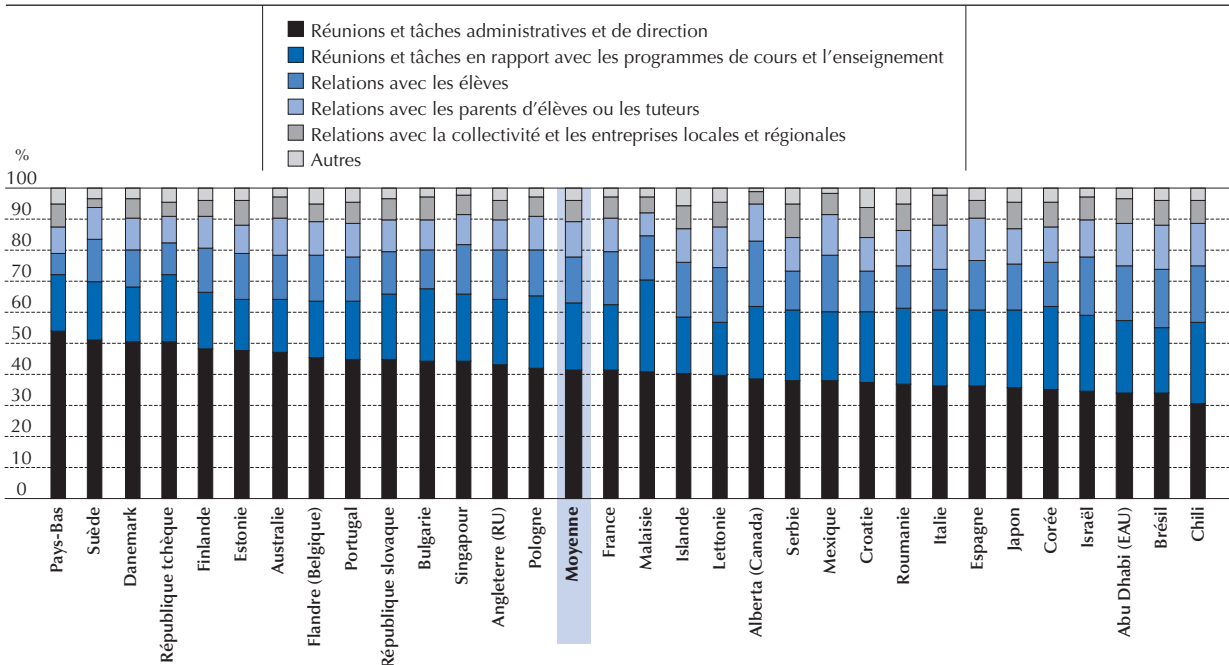
On a demandé aux chefs d'établissements qui ont répondu à la TALIS 2013 d'indiquer comment se répartissait leur temps de travail. Comme le montre la Figure 2.1, les chefs d'établissement consacrent, en moyenne, 41 % de leur temps aux réunions et tâches administratives et de direction, 21 % de leur temps aux réunions et tâches en rapport avec les programmes d'études et l'enseignement, 15 % de leur temps aux relations avec les élèves, 11 % de leur temps aux relations avec les parents d'élèves ou les tuteurs, et 7 % de leur temps aux relations avec la collectivité et les entreprises locales et régionales (OCDE, 2014, Tableau 3.1). Même si la proportion indiquée pour chacune de ces tâches varie considérablement d'un pays à l'autre, la Figure 2.1 montre que près des deux tiers du temps des chefs d'établissement sont consacrés, en moyenne, aux tâches administratives et de direction ainsi qu'aux programmes d'études et aux tâches et réunions liées à l'enseignement. Même si l'on peut considérer que ces tâches sont la mission principale des établissements et la responsabilité première du chef d'établissement, elles laissent en tout cas très peu de temps au chef d'établissement pour se consacrer à d'autres tâches.



Figure 2.1

**Temps de travail des chefs d'établissement**

Part moyenne de temps que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarent consacrer aux activités suivantes



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de temps que les chefs d'établissement consacrent aux réunions et tâches administratives et de direction.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041231>

L'enquête TALIS demandait aux chefs d'établissement des informations sur les activités de direction auxquelles ils avaient pris part au cours des 12 derniers mois. La Figure 2.2 indique les proportions de chefs d'établissement qui ont déclaré s'être « fréquemment » consacrés à des activités de direction précises.<sup>1</sup>

L'une des tâches les plus difficiles qui incombent aux enseignants est de veiller au maintien d'un environnement calme et productif qui permet à l'enseignant d'enseigner et aux élèves d'apprendre (voir, par exemple, MacNeil et Prater, 1999). Ni l'un ni l'autre ne sont possibles lorsque des élèves perturbent les cours. En fait, les résultats du PISA montrent que le climat en classe est étroitement lié aux résultats des élèves.

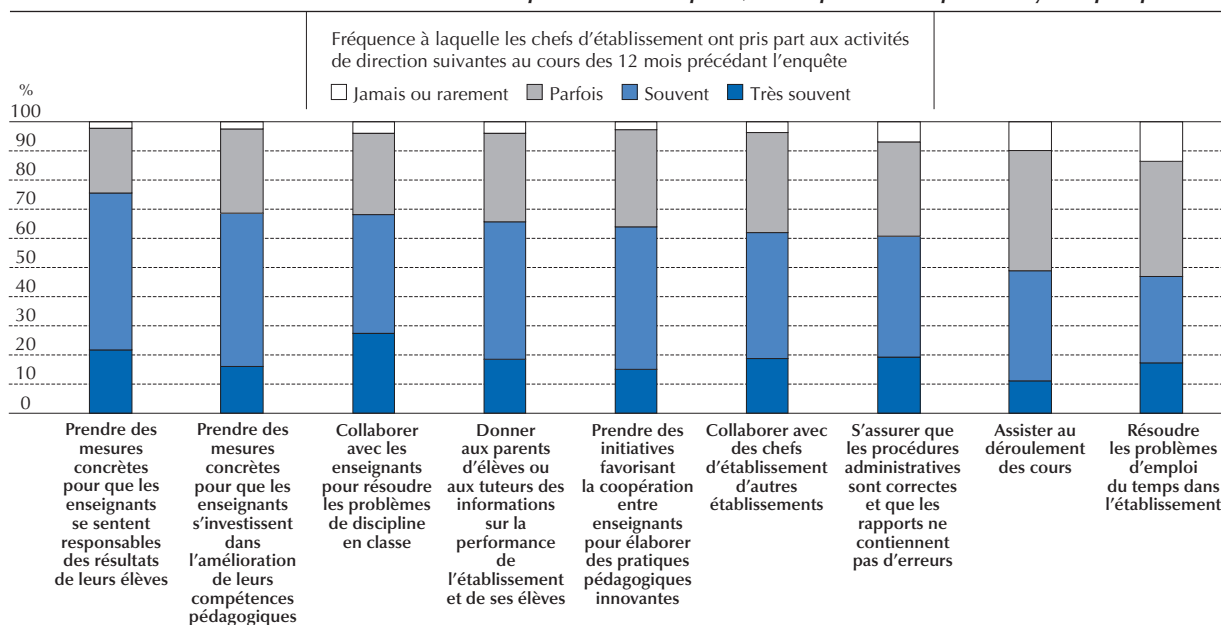
La mesure dans laquelle les chefs d'établissement et les enseignants collaborent pour résoudre les problèmes de discipline en classe varie considérablement entre les pays. La Malaisie et la Roumanie se situent à l'une des extrémités du spectre : dans ces pays, plus de 90 % des chefs d'établissement déclarent collaborer fréquemment avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline. L'Australie, l'Estonie, l'Islande, le Japon, les Pays-Bas et l'Angleterre (Royaume-Uni) se situent à l'autre extrémité du spectre : plus de la moitié des chefs d'établissement (58 %-72 %) y indiquent qu'ils ne collaborent que peu fréquemment avec les enseignants pour traiter ces problèmes (OCDE, 2014, Tableau 3.2). Ces différences de pourcentage pourraient toutefois refléter la variabilité des problèmes de discipline entre les pays plutôt que des différences dans l'attention qu'y portent les chefs d'établissement.

Outre l'aide que le chef d'établissement peut apporter aux enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe, il peut également assister au déroulement des cours et faire part de ses observations à l'enseignant. En moyenne, près de la moitié (49 %) des chefs d'établissement disent le faire fréquemment. Veenman, Visser et Wijkamp (1998) présentent des données tirées d'un programme de perfectionnement des compétences en accompagnement destiné aux chefs d'établissement des Pays-Bas, desquelles il ressort, entre autres, que la fonction d'accompagnement exercée par le chef d'établissement contribue à renforcer l'autonomie des enseignants en les encourageant à s'interroger sur l'efficacité de leur enseignement et à élaborer des plans d'action pour l'améliorer. Et en améliorant l'enseignement, on améliore l'apprentissage des élèves.

Figure 2.2

## Fonctions de direction des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part aux activités de direction suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête, et fréquence à laquelle ils y ont pris part



Les activités de direction sont classées par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant « souvent » ou « très souvent » pris part à une activité donnée au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 3.2 et 3.2.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041250>

Les enseignants doivent aussi tenir leurs connaissances et leurs pratiques à jour. En encourageant les enseignants à apprendre les uns des autres, les chefs d'établissement facilitent l'actualisation continue des pratiques et encouragent l'adoption de pratiques plus collaboratives au sein du corps enseignant de leur établissement. L'enquête interrogeait les chefs d'établissement sur les mesures qu'ils adoptent pour encourager les enseignants à coopérer en vue de mettre au point de nouvelles pratiques d'enseignement. Comme le montre la Figure 2.2, 64 % des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent prendre de telles mesures fréquemment (de 34 % au Japon à 98 % en Malaisie) (voir également le Tableau 3.2.Web). C'est au Chili, en Malaisie, en Roumanie, en Serbie, en Slovaquie et à Abou Dhabi (Émirats arabes unis) que les chefs d'établissement sont les plus nombreux (entre 80 % et 98 %) à déclarer encourager fréquemment une telle collaboration entre les enseignants. Par contre, au Danemark, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et en Flandre (Belgique), plus de la moitié des chefs d'établissement indiquent qu'ils ne prennent jamais de mesures dans ce sens ou ne le font que rarement ou parfois. Il serait intéressant de savoir si la rareté de telles mesures dans ces pays reflète l'inaction des chefs d'établissement ou si, plus simplement, il existe déjà dans les établissements concernés une culture de la coopération qui rend ces mesures inutiles.

Les résultats des élèves sont liés à l'expérience et aux compétences de leurs enseignants (Jepsen et Rivkin, 2009; Huang et Moon, 2009; Biniaminov et Glasman, 1983; Veldman et Brophy, 1974). Les chefs d'établissement peuvent grandement contribuer à ce que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques. La Figure 2.2 montre que, en moyenne, la plupart des chefs d'établissement (69 %) le font (OCDE, 2014, Tableau 3.2). Cette proportion va de 39 % au Japon à 95 % en Malaisie. Les proportions les plus élevées sont en Bulgarie (88 %), au Chili (88 %), en Malaisie (95 %), en Roumanie (85 %), en Serbie (82 %), à Singapour (84 %) et à Abou Dhabi (Émirats arabes unis) (93 %). Plus de la moitié des chefs d'établissement de la Finlande (60 %), du Japon (61 %), de la Norvège (53 %), de la Suède (56 %) et de Flandre (Belgique) (59 %) indiquent qu'ils ne veillent jamais à ce que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques ou qu'ils le font rarement ou parfois.

Par ailleurs, de nombreux chefs d'établissement rappellent aux enseignants qu'ils doivent se sentir responsables de ce que leurs élèves apprennent. En moyenne, 76 % des chefs d'établissement (de 33 % au Japon à 100 % en Malaisie) indiquent qu'ils prennent fréquemment de telles mesures (OCDE, 2014, Tableau 3.2).



Les élèves réussissent d'autant mieux que leurs parents soutiennent le corps enseignant dans ses efforts (Jeynes, 2011). Il est important que les parents manifestent leur soutien à l'établissement et leur intérêt pour la réussite de leurs enfants. Toutefois, pour qu'ils le fassent efficacement, l'établissement doit leur fournir des informations précises. Dans certains contextes, la responsabilité de renseigner les parents ou tuteurs sur le rendement de l'établissement et des élèves incombe aux chefs d'établissement. Comme le montre la Figure 2.2, il s'agit d'une tâche que deux tiers des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent effectuer fréquemment.

Repérer et corriger les erreurs de procédure ou d'élaboration des rapports et résoudre les problèmes d'emploi du temps des cours sont deux des nombreuses tâches administratives qui incombent aux chefs d'établissement. En moyenne, 61 % des chefs d'établissement déclarent vérifier fréquemment s'il n'y a pas d'erreurs dans les procédures administratives et les rapports de l'établissement. En moyenne, un peu moins de la moitié des chefs d'établissement (47 %) indiquent qu'il leur arrive fréquemment de régler les problèmes d'emploi du temps dans l'établissement. Même si ces deux tâches administratives sont importantes, certains pays dégagent les chefs d'établissement de ce fardeau administratif. Il serait intéressant de savoir si, dans ces pays, les tâches en question sont partagées avec d'autres membres du personnel, et si oui, selon quelles modalités.

En collaborant entre pairs, les chefs d'établissement peuvent enrichir mutuellement leurs connaissances et s'entraider. En moyenne, 62 % des chefs d'établissement déclarent collaborer fréquemment avec leurs pairs d'autres établissements (OCDE, 2014, Tableau 3.2), les proportions étant particulièrement élevées en Finlande (82 %), en Malaisie (89 %), aux Pays-Bas (86 %), en Roumanie (87 %) et en Serbie (96 %). À l'inverse, une proportion non négligeable de chefs d'établissement au Brésil (10 %), au Chili (18 %), en Israël (8 %) et en Espagne (9 %) indiquent qu'ils ne collaborent jamais ou que rarement avec les chefs d'établissement d'autres établissements.

### **PARTAGE DES RESPONSABILITÉS**

Les chefs d'établissement sont de plus en plus chargés de responsabilités diverses comme le recrutement, l'embauche, la suspension et le licenciement des enseignants; l'affectation des ressources disponibles de l'établissement; l'approbation des admissions d'élèves; la détermination des procédures disciplinaires et d'évaluation de l'établissement; et la détermination de l'offre éducative de l'établissement, du contenu des cours et des ressources pédagogiques. C'est précisément en raison de la complexité croissante du travail des chefs d'établissement que certaines de ces responsabilités devraient être plus largement partagées avec des membres du personnel de l'école ou des gens de l'extérieur (Schleicher, 2012). Et comme le montre la TALIS, les enseignants font généralement état d'un plus grand sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle lorsqu'on leur donne la possibilité de participer à la prise de décisions dans l'établissement.

L'enquête TALIS calcule le pourcentage de chefs d'établissement qui assument des responsabilités importantes dans ces différents domaines et qui déclarent partager leurs responsabilités avec d'autres (OCDE, 2014, Tableau 3.4). Lorsqu'un chef d'établissement signale que la responsabilité de l'exécution de telle ou telle tâche est partagée, cela signifie qu'outre le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, des enseignants qui ne font pas partie de l'équipe de direction, le conseil d'administration de l'établissement ou une autorité locale ou nationale jouent un rôle dans le processus décisionnel.

Au vu des données, la mesure dans laquelle les chefs d'établissement partagent la responsabilité de l'exécution de différentes tâches avec d'autres intervenants est très variable d'un pays à l'autre (OCDE, 2014, Tableau 3.4). Par exemple, le pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent partager la responsabilité du recrutement des enseignants est égal ou supérieur à 75 % en Croatie, au Danemark et aux Pays-Bas, mais inférieur ou égal à 20 % en Bulgarie, en France, au Japon, en Corée, en Malaisie et au Mexique (la moyenne générale s'établissant à 39 %). Plus de la moitié des chefs d'établissement de la Croatie, du Danemark, des Pays-Bas, de la Serbie et de l'Angleterre (Royaume-Uni) indiquent qu'ils partagent la responsabilité du licenciement ou de la suspension des enseignants, tandis que le pourcentage est de 20 % ou moins en Bulgarie, en République tchèque, en France, au Japon, en Corée, en Malaisie, au Mexique, en Pologne, en Espagne et en Suède (la moyenne de tous les pays s'établissant à 29 %). Les chefs d'établissement sont beaucoup moins nombreux à déclarer partager les responsabilités de détermination des salaires et des barèmes salariaux (14 % en moyenne) ou d'augmentation des salaires des enseignants (18 % en moyenne). Dans deux pays seulement (Lettonie et Angleterre [Royaume-Uni]), plus de la moitié des chefs d'établissement déclarent partager les responsabilités de détermination des salaires et des barèmes salariaux des enseignants. De même, il n'y a qu'en Estonie, en Lettonie et en Angleterre (Royaume-Uni) que plus de la moitié des chefs d'établissement partagent la responsabilité de déterminer les augmentations de salaire des enseignants.





En moyenne, près de la moitié des chefs d'établissement (47 %) font état d'une responsabilité partagée pour décider de la répartition du budget dans l'établissement. Au Chili, en Corée, au Mexique, en Roumanie et à Abou Dhabi, toutefois, moins d'un chef d'établissement sur quatre fait état d'une responsabilité partagée en la matière. Par contre, plus de trois chefs d'établissement sur quatre déclarent partager ce type de responsabilité au Danemark et en Lettonie.

Dans l'ensemble, la majorité des chefs d'établissement déclarent partager la responsabilité de la gestion des procédures disciplinaires ayant trait aux élèves (61 % en moyenne) et des politiques d'évaluation des élèves (52 % en moyenne). De nombreux chefs d'établissement font état d'une responsabilité partagée pour choisir le matériel pédagogique à utiliser (45 %), déterminer le contenu des cours (35 %) et déterminer quels cours proposer (52 %).

La variabilité du degré de partage des responsabilités reflète probablement à la fois le contexte d'action général et les choix personnels des chefs d'établissement quant à la délégation. Les établissements d'enseignement peuvent bénéficier d'une certaine autonomie concernant la prise de décisions dans certains domaines, et pas dans d'autres. Par exemple, il peut arriver que les enseignants soient nommés par le chef d'établissement, mais que les salaires et augmentations de salaire soient déterminés en vertu de conventions collectives négociées en dehors du cadre de l'établissement.

Plus du tiers des chefs d'établissement (37 %) déclarent partager la responsabilité d'approuver l'admission des élèves dans l'établissement. C'est particulièrement courant aux Pays-Bas, où plus de 80 % des chefs d'établissement font état d'un partage des responsabilités en la matière, alors que la proportion est inférieure à 20 % au Japon, en Corée, en Malaisie, en Pologne et en Suède.

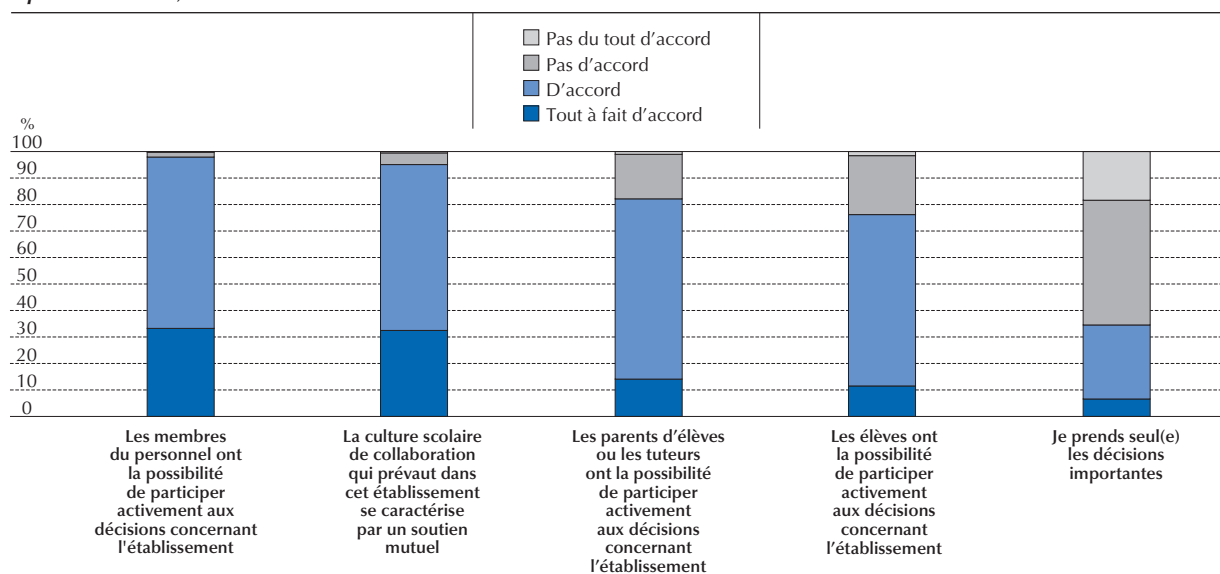
### Partage des responsabilités de direction

Outre les questions relatives aux tâches qu'ils partagent ou ne partagent pas, la TALIS 2013 demandait aux chefs d'établissement d'indiquer s'il existe une culture de collaboration pour la prise de décision dans leur établissement. Lorsque les processus décisionnels d'un établissement d'enseignement font intervenir d'autres personnes en plus du chef d'établissement, notamment d'autres membres de l'équipe de direction, des adjoints au chef d'établissement et des enseignants, on peut parler de partage des responsabilités ou de partage de la prise de décision (voir, par exemple, Harris, 2008; Harris, 2012; Leithwood, Mascall et Strauss, 2009; Smylie et coll., 2007).

Figure 2.3

### Décisions concernant l'établissement et culture de la collaboration

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes concernant leur établissement



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui se disent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec ces affirmations concernant leur établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.35.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041288>



La Figure 2.3 présente les réponses données par les chefs d'établissement à des questions sur la culture de collaboration dans leur école (les réponses à certaines de ces questions ont servi à construire l'indice de partage des responsabilités; voir l'Encadré 2.2 ci-dessous). En moyenne, dans les pays qui ont participé à l'enquête TALIS, plus de neuf chefs d'établissement sur 10 s'accordent à dire qu'une culture de collaboration prévaut dans leur école (caractérisée par un soutien mutuel) ou que l'école donne au personnel la possibilité de participer à la prise de décisions. Dans la même logique, un tiers seulement environ des chefs d'établissement déclarent prendre seuls les décisions importantes. Cela tendrait à indiquer que, d'après les chefs d'établissement, dans la plupart des écoles des pays et économies de la TALIS, il y a un certain partage de la prise de décision.

### Encadré 2.2 Description de l'indice de partage des responsabilités par les chefs d'établissement

Pour mesurer le partage des responsabilités, TALIS a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec certaines affirmations concernant la responsabilité de la prise de décision dans leur établissement :

- Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.
- Les parents d'élèves ou les tuteurs ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.
- Les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.

Source : OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

L'enquête TALIS montre que le partage des responsabilités et le climat dans l'école sont étroitement liés. Dans 23 pays, les chefs d'établissement déclarent recourir davantage à un mode de direction partagé quand ils travaillent dans un établissement dans lequel le climat est positif, se caractérisant par le respect mutuel, l'esprit d'ouverture et le partage entre collègues (OCDE, 2014, Tableau 3.7). Cela pourrait signifier que le partage des décisions est facilité lorsque le climat de l'établissement est positif ou, inversement, que le partage des décisions contribue à améliorer le climat de l'établissement (les données de TALIS ne permettent pas d'identifier le sens de la relation). En outre, dans juste un peu plus de la moitié (17) des pays de l'enquête TALIS, les chefs d'établissement qui font état d'un degré de partage des responsabilités plus élevé ont également tendance à faire état d'un degré de satisfaction professionnelle plus élevé (OCDE, 2014, Tableau 3.19). Si les pouvoirs publics – et les chefs d'établissement eux-mêmes – souhaitent parvenir à une plus grande satisfaction professionnelle chez les chefs d'établissement, ils pourraient encourager un plus large partage des responsabilités dans les écoles.

Les données de l'enquête TALIS confirment que le travail du chef d'établissement recouvre un large éventail de tâches et de responsabilités complexes. La comparaison entre pays des données de la TALIS permet de constater que la participation des chefs d'établissement aux différentes activités administratives et de direction est très variable, le niveau de participation pouvant être affaire de choix, de circonstances ou d'autorité. Néanmoins, dans tous les pays, la majorité des chefs d'établissement (voire presque 100 % dans certains pays) définissent les objectifs pédagogiques et les projets de leur établissement. La part de ceux qui travaillent à l'élaboration d'un plan de formation continue pour l'établissement est plus faible, tout en restant substantielle dans de nombreux pays. Pour s'acquitter de ces deux types de tâches, les chefs d'établissement peuvent s'appuyer sur les données relatives aux performances et résultats aux évaluations des élèves, de plus en plus facilement accessibles. La mesure dans laquelle les chefs d'établissement partagent la responsabilité de différentes tâches et décisions varie selon les pays et la nature de la tâche ou décision considérée. Les données de la TALIS pourraient guider l'élaboration de normes pour la profession et l'identification des types de formation initiale et de formation continue requis pour les chefs d'établissement actuels et potentiels.

### DÉFINIR LES OBJECTIFS DE L'ÉTABLISSEMENT, LES PROGRAMMES ET LA FORMATION CONTINUE

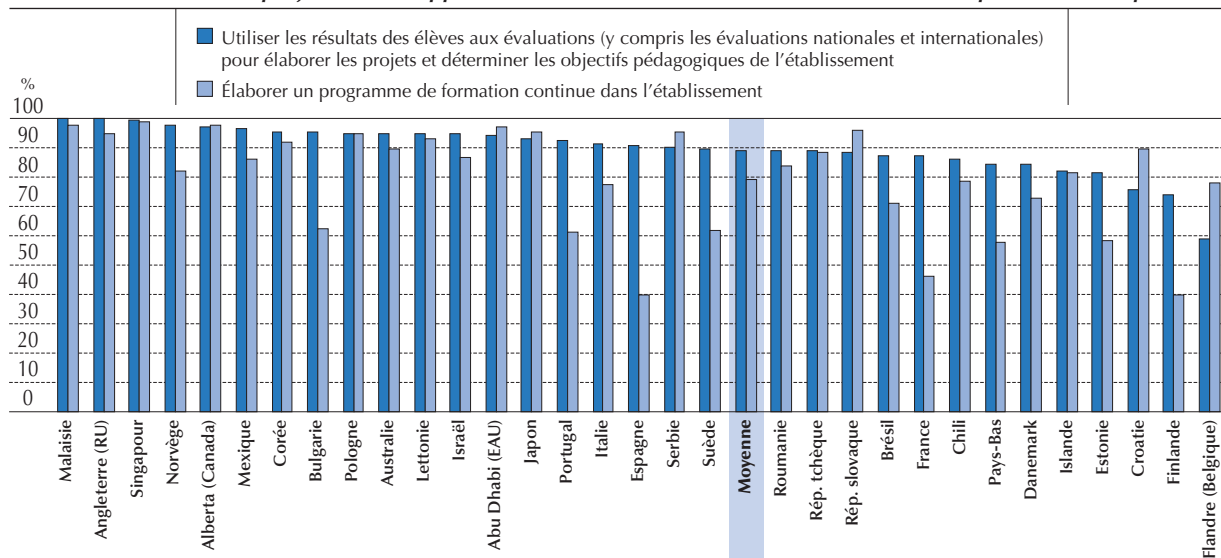
L'accessibilité accrue et la disponibilité plus grande de données sur le rendement des écoles et des élèves font nécessairement augmenter l'obligation de reddition de comptes (Vanhoof et coll., 2014). Aujourd'hui plus que jamais auparavant, il incombe aux chefs d'établissement de définir les objectifs éducatifs et les programmes de leur établissement et, pour ce faire, de s'appuyer sur le rendement des élèves et leurs résultats aux évaluations.

Les données relatives à la participation des chefs d'établissement aux activités liées aux plans de développement des établissements sont présentées à la Figure 2.4 (OCDE, 2014, Tableau 3.3). Dans les pays et économies qui ont participé à l'enquête TALIS, près de neuf chefs d'établissement sur 10, en moyenne, déclarent se servir des données sur le rendement des élèves et de leurs résultats aux évaluations (y compris aux évaluations nationales ou internationales) pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes de leur établissement.

Figure 2.4

### Participation des chefs d'établissement à un projet de développement de leur établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part aux activités suivantes, liées à un projet de développement de leur établissement, au cours des 12 mois précédant l'enquête



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui utilisent les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales et internationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041269>

En plus de ces activités de définition des objectifs pédagogiques et des programmes, on attend de plus en plus des chefs d'établissement qu'ils élaborent un plan de formation continue pour leur établissement. Bien qu'il s'agisse d'une facette importante de leur travail, la proportion de chefs d'établissement indiquant travailler sur un plan de formation continue est inférieure de près de 10 points de pourcentage (79 %), en moyenne, à la proportion de chefs d'établissement indiquant se servir des données sur le rendement des élèves et leurs résultats aux évaluations pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes de leur établissement. La Figure 2.4 montre que cette tendance est commune à la plupart des pays.

## FIXER UNE ORIENTATION ET SOUTENIR LES ENSEIGNANTS : L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

Parmi les responsabilités multiples qui incombent aux écoles, la plus importante est de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les dispositions dont ils auront besoin plus tard pour assumer leurs responsabilités de citoyens adultes. Si elle a toujours été un objectif important de l'école, l'amélioration des résultats des élèves revêt aujourd'hui une importance encore plus grande puisque les adultes doivent faire face à la concurrence dans une économie mondiale. L'encadrement pédagogique est un aspect qui intervient dans un grand nombre des tâches des chefs d'établissement – notamment s'assurer que les objectifs de l'établissement sont clairement définis, que le milieu scolaire est sûr et propice à l'apprentissage, et que les enseignants ciblent leurs efforts sur la pédagogie et l'amélioration de leur propre pratique pédagogique. L'Encadré 2.3 explique la manière dont l'enquête TALIS mesure l'encadrement pédagogique.

Il incombe aux chefs d'établissement de fixer les orientations pédagogiques de leur école et de s'assurer que l'évaluation des enseignants donne à ces derniers des indications utiles pour être efficaces. Pour cela, ils peuvent se servir du rendement et des résultats aux évaluations des élèves pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes, et établir



un projet de formation continue pour l'établissement. Dans le premier cas, le chef d'établissement s'attachera à fixer un cap pour l'établissement et à aligner les programmes sur les objectifs qui ont été fixés, et dans le second, il s'assurera que le personnel de l'établissement dispose des capacités requises pour mettre en œuvre les programmes et atteindre ainsi les objectifs.

### Encadré 2.3 Description de l'indice d'encadrement pédagogique

Pour mesurer l'encadrement pédagogique, TALIS a demandé aux chefs d'établissement de préciser à quelle fréquence ils ont agi dans le sens indiqué au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les réponses possibles allaient de « jamais ou rarement » à « très souvent ».

- J'ai pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes.
- J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques.
- J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves.

Source : OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

Par ailleurs, les chefs d'établissement peuvent faire en sorte que les résultats des évaluations des enseignants leur soient utiles. Dans six pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont plus susceptibles de déclarer qu'ils utilisent les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement (OCDE, 2014, Tableau 3.16). De même, dans 13 pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont plus susceptibles de déclarer avoir élaboré un programme de formation continue dans leur établissement. En outre, en Australie, au Danemark, en Israël, aux Pays-Bas, en Suède et en Flandre (Belgique), les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique consacrent généralement plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement (OCDE, 2014, Tableau 3.17). De plus, dans 20 pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont plus enclins à observer directement le déroulement des cours dans le cadre de l'évaluation formelle des enseignants de l'établissement (OCDE, 2014, Tableau 3.16). Cela signifie que les chefs d'établissement qui font état d'un haut niveau d'encadrement pédagogique déclarent également consacrer plus de temps aux tâches directement liées à l'enseignement, à l'apprentissage et au perfectionnement des pratiques des enseignants.

Les données de la TALIS montrent également que l'encadrement pédagogique est lié à certaines des mesures prises à la suite de l'évaluation des enseignants. Lorsqu'ils ont évalué un enseignant, les chefs d'établissement peuvent mettre en place différentes mesures, par exemple élaborer un plan de formation continue, désigner un tuteur ou appliquer des sanctions.

Dans neuf pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique déclarent plus souvent élaborer un plan de perfectionnement ou de formation pour les enseignants qu'ils viennent d'évaluer (OCDE, 2014, Tableau 3.16). De même, l'association entre l'encadrement pédagogique et la désignation d'un tuteur pour aider l'enseignant à s'améliorer est positive dans 10 pays.

Il ne semble pas y avoir de lien entre un haut niveau d'encadrement pédagogique et l'application de sanctions matérielles, par exemple une réduction des augmentations salariales annuelles suite à une évaluation. Dans cinq pays seulement, un lien a pu être mis en évidence entre l'encadrement pédagogique et la probabilité d'introduire des changements dans les responsabilités professionnelles de l'enseignant suite à une évaluation (OCDE, 2014, Tableau 3.16).

Dans six pays, un niveau d'encadrement pédagogique élevé est associé à la probabilité que l'avancement professionnel d'un enseignant soit modifié après son évaluation. Le licenciement ou la non-reconduction du contrat d'un enseignant suite à une évaluation n'est plus fréquemment évoqué par les chefs d'établissement exerçant un fort encadrement pédagogique qu'en Bulgarie, en Malaisie et en Espagne, alors que l'inverse est observé au Chili (OCDE, 2014, Tableau 3.16).

### Encadrement pédagogique et climat de l'établissement

Dans la plupart des pays et économies de l'enquête TALIS, la majorité des enseignants travaillent dans des milieux où le climat professionnel entre les membres du corps enseignant est positif. Les données issues du questionnaire rempli par les chefs d'établissement indiquent que ces derniers jugent eux aussi le climat de leur établissement positif. La TALIS examine la relation entre l'encadrement pédagogique et les facteurs qui, d'après les chefs d'établissement, ont une influence sur le climat de l'établissement – manque de ressources (matérielles et humaines), actes de délinquance, degré de respect mutuel et ratio de personnel administratif et de soutien dans l'établissement (OCDE, 2014, Tableau 3.18).

Dans 17 pays, les chefs d'établissement qui exercent un encadrement pédagogique fort travaillent généralement dans un établissement où le climat est plus positif, caractérisé par un degré de respect mutuel élevé. Comme nous l'avons vu plus tôt, cette association peut signifier que l'existence dans l'établissement d'un climat de respect mutuel rend l'encadrement pédagogique plus aisé ou que l'encadrement pédagogique exercé par le chef d'établissement favorise l'installation d'un climat de respect mutuel. Quel que soit le sens de la relation, l'école est gagnante. On ne relève pas de relation systématique entre les autres variables examinées du climat de l'établissement et l'intensité de l'encadrement pédagogique exercé par les chefs d'établissement.

### EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

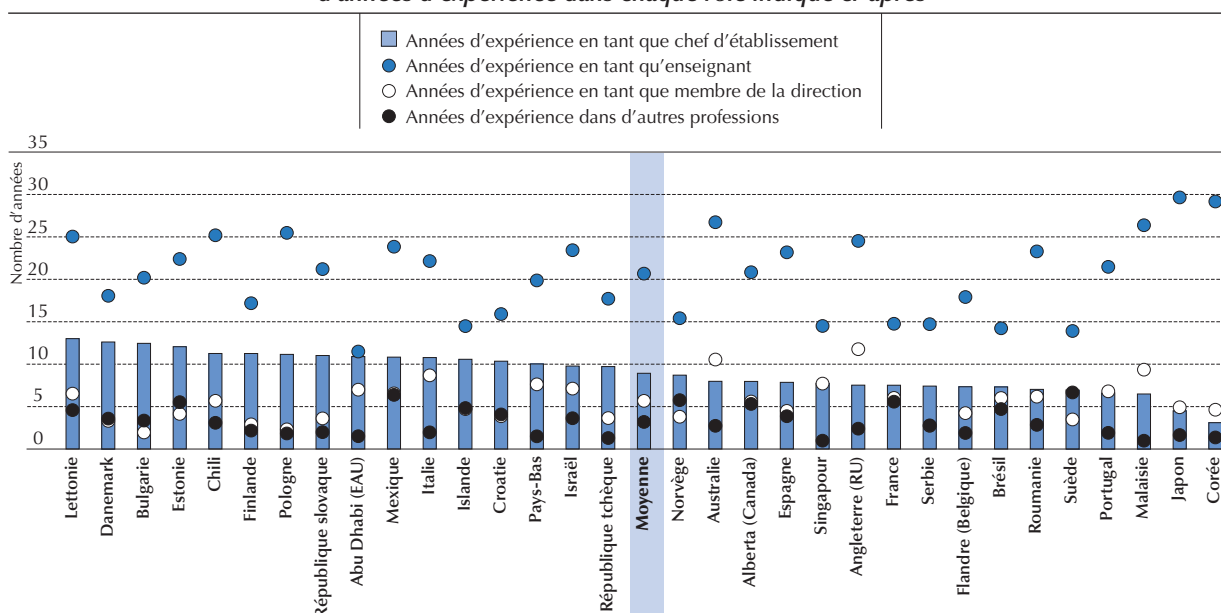
Quel que soit le niveau ou le type de formation suivie par les chefs d'établissement, il arrive que rien ne puisse remplacer l'expérience. Aucune formation, aussi complète soit-elle, ne fournit les compétences requises pour affronter certaines situations rencontrées dans le milieu scolaire, et c'est l'expérience qui dicte en partie le comportement et les décisions du chef d'établissement.

La Figure 2.5 donne des indications sur l'expérience professionnelle que les chefs d'établissement apportent à la fonction (OCDE, 2014, Tableau 3.12). Il ressort des données que, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont, en moyenne, neuf années d'expérience dans l'exercice de leur profession actuelle (de trois années en Corée à 13 années au Danemark et en Lettonie). Des pourcentages relativement importants de chefs d'établissement en Corée (47 %) et au Portugal (39 %) ont moins de trois années d'expérience dans ces fonctions. À l'autre extrême, environ un chef d'établissement sur cinq en Bulgarie, au Chili, en Estonie et en Italie a plus de 20 années d'expérience à la tête d'une école.

Figure 2.5

#### Expérience professionnelle des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire présentant le nombre moyen suivant d'années d'expérience dans chaque rôle indiqué ci-après



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du nombre moyen d'années d'expérience en tant que chef d'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041364>



Les chefs d'établissement accèdent à leur fonction avec des expériences diverses – ils peuvent avoir exercé d'autres fonctions d'encadrement dans le milieu scolaire, avoir enseigné ou avoir occupé d'autres types de professions. En moyenne, les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ont préalablement exercé d'autres fonctions d'encadrement pendant six ans, la fourchette allant de deux ans (Bulgarie et Pologne) à 12 ans (Angleterre). Les données de la TALIS confirment que bon nombre de chefs d'établissement ont enseigné avant d'occuper leurs fonctions actuelles. En moyenne, dans les pays et économies couverts par la TALIS, les chefs d'établissement ont 21 années d'expérience dans l'enseignement.

L'encadrement et l'enseignement sont tous deux des responsabilités exigeantes, et les obligations des chefs d'établissement par rapport à l'enseignement varient considérablement d'un pays à l'autre (OCDE, 2014, Tableau 3.13). À l'une des extrémités du spectre, il existe neuf pays où plus de 90 % des chefs d'établissement exercent leurs fonctions de direction d'établissement à temps plein (c'est-à-dire pendant 90 % de leurs temps), sans charge d'enseignement. À l'autre extrémité, on trouve des pays où 90 %, voire davantage, des chefs d'établissement travaillant à plein temps doivent répartir leur temps entre leurs fonctions de direction et l'enseignement (Bulgarie, République tchèque, Malaisie, Slovaquie). S'il est vrai que les chefs d'établissement qui cumulent les deux fonctions doivent assumer une charge de travail supplémentaire considérable, le fait de conserver quelques activités d'enseignement les maintient en contact plus étroit avec la mission centrale de l'école. Ces chefs d'établissement entretiennent ainsi un type de relation différent avec les élèves – et peut-être aussi le corps enseignant – et peuvent même expérimenter certaines politiques qu'ils entendent mettre en œuvre à l'échelle de l'établissement.

### LA FORMATION CONTINUE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

La mise en œuvre de connaissances spécialisées est l'une des marques distinctives du professionnalisme (Goode, 1969; Larson, 1977; Epstein et Hundert, 2002; Gerrard, 2012). En tant que professionnels, les chefs d'établissement reconnaissent la nécessité de tenir leurs compétences à jour et participent activement à des activités dans ce sens. La Figure 2.6 présente des données sur la proportion de chefs d'établissement qui, au cours des 12 mois précédant l'enquête, ont participé : à un réseau professionnel, à des activités de tutorat ou de recherches; à des cours, à des conférences ou à des visites d'étude; ou à d'autres types d'activités de formation continue (OCDE, 2014, Tableau 3.14). En moyenne, dans les pays et les économies ayant participé à l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont consacré : 20 jours à participer à un réseau professionnel, à des activités de tutorat ou de recherches; 13 jours à participer à des cours, à des conférences ou à des visites d'étude; et 10 jours à participer à d'autres types d'activités de formation continue.

Figure 2.6


#### Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement

Taux de participation et nombre moyen de jours d'activités de formation continue auxquelles les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarent avoir participé au cours des 12 mois précédant l'enquête

	Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé aux activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête	Nombre moyen de jours de participation pour ceux ayant pris part à ces activités
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à des cours, conférences ou visites d'étude	83 %	13
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches	51 %	20
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à d'autres types d'activités de formation continue	34 %	10

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.14.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041383>

Suite aux efforts déployés pour améliorer l'éducation, il est de plus en plus fréquent que les professionnels de l'éducation participent à des activités d'apprentissage collaboratif, dont la caractéristique distinctive est de réunir des professionnels afin qu'ils examinent ensemble leurs pratiques de travail et acquièrent de nouvelles connaissances (DuFour, 2004). Les proportions de chefs d'établissement qui, dans les pays et économies couverts par l'enquête TALIS, ont participé aux activités d'un réseau professionnel ou à des activités de tutorat ou de recherches au cours des 12 mois précédant



l'enquête, et le nombre de jours moyen qu'ils y ont consacré, sont très variables. Ces proportions sont faibles en République tchèque (28 %), au Portugal (11 %), en Roumanie (29 %), en Serbie (21 %) et en Espagne (28 %), mais élevées en Australie (84 %), aux Pays-Bas (87 %) et à Singapour (93 %).

Le temps consacré à ces activités est lui aussi variable : par exemple, dans 11 pays, il est inférieur à 10 jours, en moyenne. Néanmoins, la proportion de chefs d'établissement qui ont pris part à ces activités dans ces 11 pays – même pendant un temps limité – s'échelonne entre 42 % en Suède et 84 % en Australie.

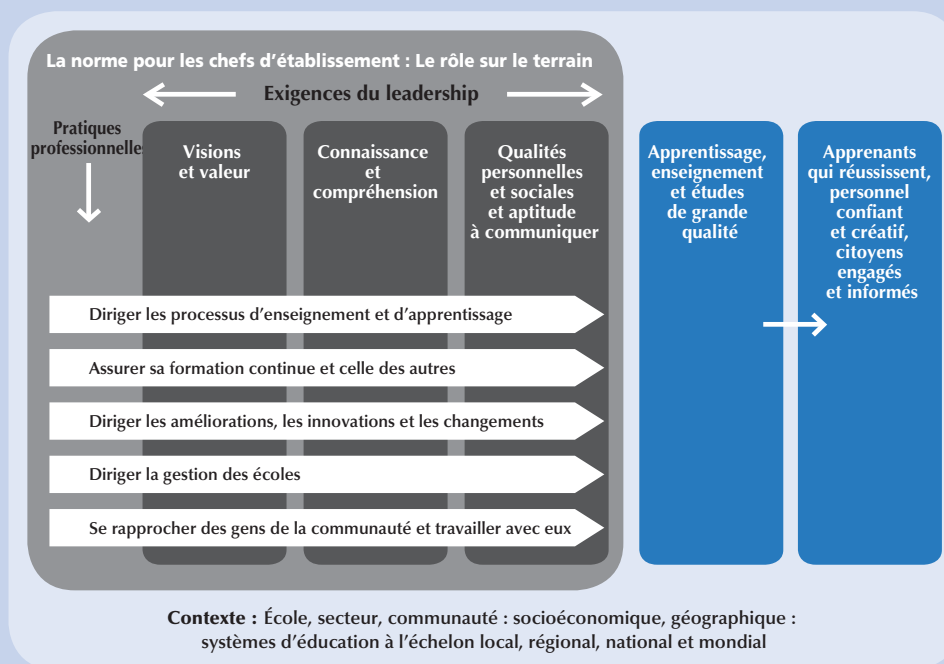
L'Australie offre l'exemple intéressant d'un pays qui a encadré la profession de chef d'établissement en adoptant une norme tenant compte des objectifs généraux assignés au système scolaire et du contexte culturel dans lequel il s'inscrit (Encadré 2.4). L'adoption d'une telle norme peut, à terme, contribuer à valoriser le statut des chefs d'établissement et guider leur préparation, leur comportement et leur perfectionnement.

### Encadré 2.4 La démarche australienne pour stimuler le leadership dans les écoles et sa norme professionnelle nationale pour les chefs d'établissement

Créé en 2010, l'*Australian Institute for Teaching and School Leadership* (institut australien de l'enseignement et du leadership scolaire) a pour mission de promouvoir l'excellence en enseignement et en direction d'établissements. Cet organisme public indépendant soutenu par le ministère de l'Éducation a pour rôle d'élaborer et de faire respecter des normes professionnelles nationales en enseignement et en direction d'établissements, de mettre en place un système d'agrément national des enseignants reposant sur ces normes et de favoriser une formation continue de grande qualité pour les enseignants et les chefs d'établissement.

Créée en juillet 2011, la *National Professional Standard for Principals* (norme professionnelle nationale pour les chefs d'établissement) repose sur trois éléments clés du leadership : les visions et la valeur; la connaissance et la compréhension; les qualités personnelles et sociales et l'aptitude à communiquer. Ces éléments sont mis en évidence dans cinq aspects de l'exercice de la profession : diriger les processus d'enseignement et d'apprentissage; assurer son perfectionnement personnel et celui des autres; diriger les améliorations, les innovations et les changements; diriger la gestion des écoles; se rapprocher des gens de la communauté et travailler avec eux.

#### Excellence en direction d'établissement



Source : Adapté de l'*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, 2011.

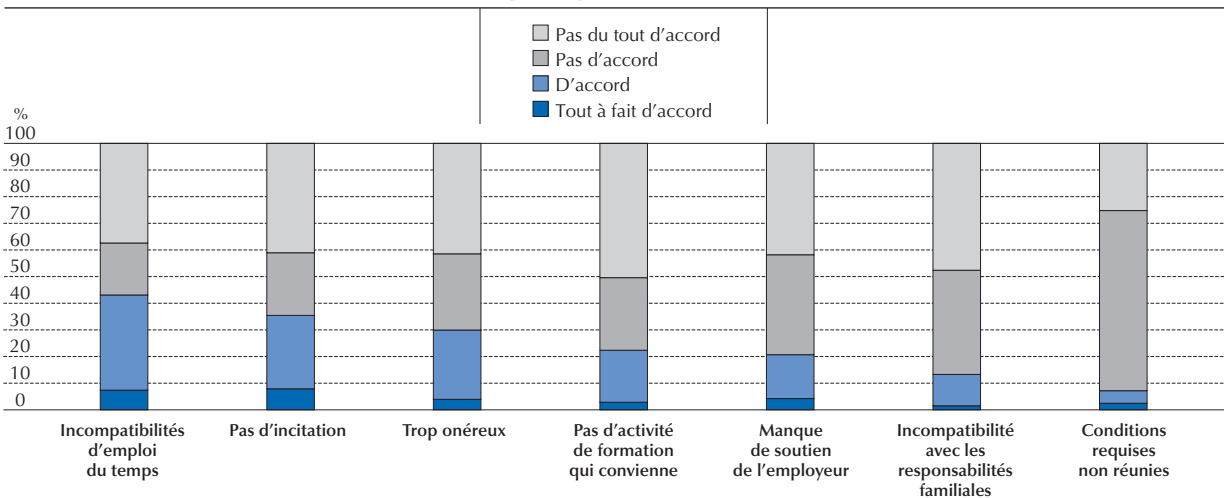


Les proportions de chefs d'établissement qui ont participé à des cours, conférences ou visites d'observation vont de 54 % en France à 99 % à Singapour, et les pourcentages de chefs d'établissement qui ont pris part à d'autres activités de formation continue s'échelonnent entre 15 % en Bulgarie et 58 % en Malaisie. Le nombre moyen de jours consacrés à chaque activité est modeste : de quatre jours (France) à 37 jours (Brésil) pour les cours, conférences et visites d'observation, et de quatre jours (Australie, Croatie, Finlande, Japon et Angleterre [Royaume-Uni]) à 37 jours (Mexique) pour les autres types d'activités de formation continue. Si la participation des chefs d'établissement et des enseignants aux activités de formation continue est généralement encouragée, passer 37 jours hors de l'établissement pour assister à des cours ou conférences ou effectuer des visites d'étude est peut-être excessif, compte tenu de l'emploi du temps chargé des chefs d'établissement.

La participation aux activités de formation continue dépend de plusieurs facteurs, parmi lesquels la pertinence des activités proposées, le temps disponible et d'autres types de ressources qui peuvent permettre aux participants de tirer profit de la formation, le soutien reçu des employeurs et les qualifications nécessaires pour profiter des possibilités de perfectionnement. La Figure 2.7 décrit les obstacles à la formation continue que les chefs d'établissement déclarent rencontrer.

Figure 2.7

**Obstacles à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue**  
*Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour affirmer que les éléments suivants constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue*



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » pour affirmer que les éléments suivants constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue.  
 Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 3.15 et 3.15.Web.  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041402>

Dans 13 pays, plus de la moitié des chefs d'établissement s'accordent à dire que leur emploi du temps professionnel leur permet difficilement de participer à ces activités. La proportion atteint plus de 60 % dans cinq pays (Australie, Corée, Japon, Suède et Alberta [Canada]). En moyenne, dans l'ensemble des pays et économies participants, 43 % des chefs d'établissement déclarent que ces activités sont incompatibles avec leurs obligations professionnelles et 13 %, qu'elles sont incompatibles avec leurs obligations familiales.

La participation des chefs d'établissement aux activités de formation continue est un indicateur de l'importance qu'attachent les intéressés eux-mêmes et les personnes qui les emploient au maintien et au perfectionnement des connaissances professionnelles. Comme on l'aura vu plus tôt, puisque les chefs d'établissement ont une influence sur les résultats des élèves, il est plus important d'améliorer la qualité de la direction d'établissement que la qualité de la pratique des enseignants considérés individuellement (Branch et coll., 2013). Pour cette raison, il y a lieu de stimuler l'intérêt pour la formation continue, d'offrir aux chefs d'établissement plus de possibilités dans ce domaine, et de supprimer les obstacles d'ordre personnel et professionnel qui freinent leur participation aux activités proposées.





## LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

L'enquête TALIS a mesuré deux aspects de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement : leur satisfaction à l'égard de leur environnement de travail actuel et leur satisfaction à l'égard de leur profession. Ces deux aspects étant étroitement corrélés, les analyses ont été effectuées à l'aide d'une mesure globale de la satisfaction professionnelle recouvrant ces deux dimensions. L'Encadré 2.5 décrit les mesures de satisfaction professionnelle utilisées dans l'enquête TALIS.

### Encadré 2.5 Description des indices de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement

Deux aspects de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement sont mesurés dans TALIS : la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel et la satisfaction à l'égard de la profession. Il était précisément demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec certaines affirmations. Les réponses possibles allaient de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Le premier aspect (satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel) a été mesuré à l'aide des items suivants :

- J'aime travailler dans mon établissement.
- Mon établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais.
- Je suis satisfait(e) de mon action et de ses résultats dans cet établissement.
- Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction.

Le deuxième aspect (satisfaction à l'égard de la profession) a été mesuré à l'aide des items suivants :

- Les avantages de cette profession compensent largement ses inconvénients.
- Si c'était à refaire, je choisirais de nouveau d'exercer ces fonctions.
- Je regrette ma décision d'être devenu chef d'établissement.

On notera que, ces deux aspects de la satisfaction professionnelle étant fortement liés entre eux, avec peut-être des chevauchements (voir OCDE 2014, Tableau 3.37.Web), c'est la valeur globale des indices de satisfaction professionnelle qui est prise en compte dans les analyses et non la valeur de chaque élément.

Source : OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

La Figure 2.8 indique le niveau de satisfaction professionnelle déclaré par les chefs d'établissement dans les différents pays, en dissociant, comme précisé dans l'Encadré 2.5, la satisfaction à l'égard de la profession et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel (voir aussi OCDE 2014, Tableau 3.26.Web). Il est intéressant de noter qu'en règle générale, le niveau de satisfaction déclaré à l'égard de la profession est plus variable que le niveau de satisfaction à l'égard de l'établissement. Dans les pays, environ neuf chefs d'établissement sur 10 se déclarent satisfaits de leur emploi et ont un point de vue globalement positif sur l'environnement de travail dans leur établissement. En outre, quand on les interroge sur leur niveau de satisfaction à l'égard de leur profession en général, plus de 80 % des chefs d'établissement dans l'ensemble des pays indiquent qu'ils considèrent avoir fait le bon choix de carrière et ne regrettent pas d'être devenus chef d'établissement.

Des analyses ont été effectuées sur les données de la TALIS dans le but de préciser les relations éventuelles entre encadrement pédagogique et partage des responsabilités, d'une part, et satisfaction professionnelle des chefs d'établissement, d'autre part (OCDE, 2014, Tableau 3.19). Les chefs d'établissement qui exercent un encadrement pédagogique fort tendent à faire état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle dans 20 pays, et ceux qui ont plus largement recours à un mode de direction partagé font généralement état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle dans 17 pays.

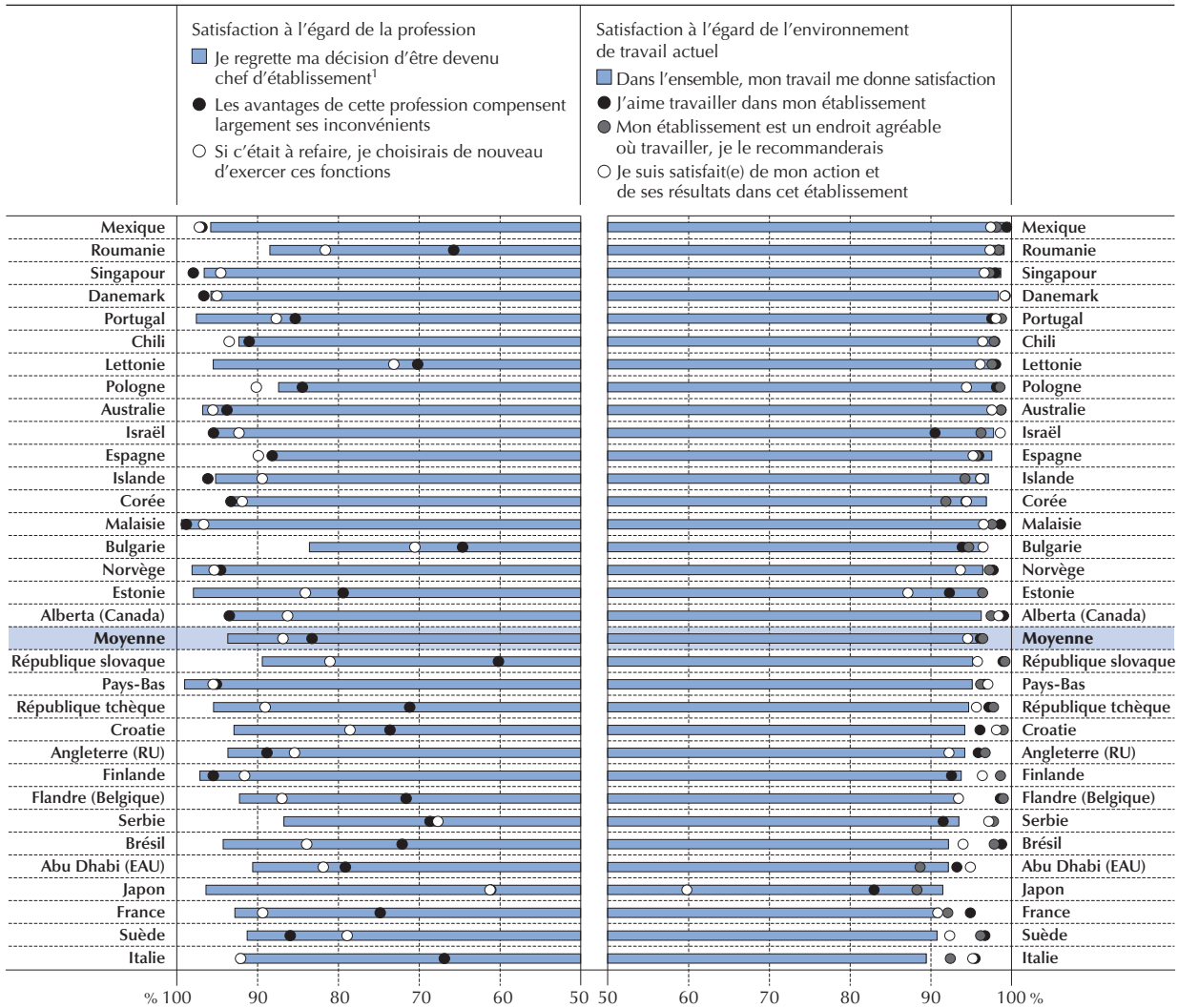
Les autres facteurs qui influent sur la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement ont été examinés au moyen d'analyses de régressions multiples, le niveau de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement étant la variable dépendante, et les données démographiques (OCDE, 2014, Tableau 3.20) et les données sur l'établissement (OCDE, 2014, Tableau 3.21), les variables indépendantes.



Figure 2.8

Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



1. Pour l'item « Je regrette ma décision d'être devenu chef d'établissement », le pourcentage représente les chefs d'établissement qui ont répondu « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord », en raison de la nature de la question. Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement déclarant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction. Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.26.Web. StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041421>

La TALIS examine la relation entre la satisfaction professionnelle et le profil de l'établissement – localisation, type de structure (public/privé, source de financement), taille (effectif en personnel et nombre d'élèves) et composition de l'effectif d'élèves (pourcentage d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, pourcentage d'élèves ayant des besoins spéciaux d'éducation et pourcentage d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé (OCDE, 2014, Tableau 3.21). Si, dans la plupart des pays, les données ne mettent en évidence aucune relation entre ces variables et la satisfaction professionnelle, quelques pays font exception. Par exemple, en Estonie, en Alberta (Canada) et en Angleterre (Royaume-Uni), les chefs d'établissement qui travaillent dans un établissement comptant une forte proportion d'élèves ayant des besoins spéciaux d'éducation font généralement état d'une satisfaction professionnelle moindre. L'inverse est vrai en Australie et en République tchèque. De plus, en Australie, les chefs d'établissement qui travaillent dans un établissement où la proportion d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé est plus élevée sont globalement moins satisfaits de leur travail. Dans ces pays, les responsables de l'élaboration des politiques gagneraient peut-être à reconsidérer le soutien qu'ils apportent aux chefs d'établissement qui travaillent dans des établissements difficiles.



Des analyses ont aussi été effectuées pour déterminer les relations entre la satisfaction professionnelle et les données fournies par les chefs d'établissement concernant le manque de ressources (matérielles et humaines), les actes de délinquance, le degré de respect mutuel et la proportion de personnel administratif et de soutien dans l'établissement (OCDE 2014, Tableau 3.22). L'association la plus étroite est celle observée entre l'existence d'un climat de respect mutuel et la satisfaction professionnelle du chef d'établissement. Le respect mutuel est associé positivement à la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement dans tous les pays et économies de l'enquête TALIS sauf l'Islande, la Lettonie et la Suède. Cela signifie que les chefs d'établissement ont tendance à être satisfaits de leur travail lorsque règne dans l'établissement un climat de respect mutuel élevé.

Étant donné qu'entre un chef d'établissement sur cinq et un chef d'établissement sur deux déclare que son établissement manque de ressources, on peut s'étonner que, dans de nombreux pays, la question des ressources ne soit pas liée à la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement.

Les données permettent d'examiner de façon plus approfondie les relations entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et neuf aspects susceptibles de limiter leur efficacité (OCDE, 2014, Tableau 3.23) : manque de budget et de moyens, réglementation et politiques des pouvoirs publics, absentéisme des enseignants, manque de participation de la part des parents d'élèves, barème salarial progressif des enseignants, manque de possibilités et de soutien concernant la formation continue du chef d'établissement, manque de possibilités et de soutien concernant la formation continue des enseignants, importance de la charge de travail et des responsabilités professionnelles du chef d'établissement, et manque de partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement.

Le facteur le plus fréquemment évoqué comme ayant un lien avec la satisfaction professionnelle du chef d'établissement est l'importance de la charge de travail et des responsabilités. Dans 14 pays, les chefs d'établissement qui jugent leur efficacité freinée par une charge de travail élevée affichent également un niveau de satisfaction professionnelle plus faible. Et dans neuf autres pays, les chefs d'établissement ayant déclaré un faible partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement affichent eux aussi un niveau de satisfaction professionnelle plus faible.

Peu de facteurs sont liés de façon positive et systématique à la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement dans tous les pays. La présence d'un climat de respect mutuel dans l'établissement est l'un de ces rares facteurs. La cause d'insatisfaction professionnelle la plus courante est l'importance de la charge de travail, ce qui n'est guère surprenant. Il est difficile d'identifier avec certitude les autres facteurs les plus étroitement liés à la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement dans la mesure où, par exemple, la présence dans l'établissement d'une proportion élevée d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé ou d'élèves ayant des besoins spéciaux d'éducation est corrélée avec la satisfaction professionnelle dans certains cas, et avec l'insatisfaction professionnelle dans d'autres cas. Des recherches plus poussées sur les raisons de cette variabilité feraient peut-être apparaître des différences significatives dans le soutien reçu par les chefs d'établissement qui travaillent dans un milieu difficile.

## QUI SONT LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT D'AUJOURD'HUI?

Qui sont les personnes qui sont prêtes à assumer des responsabilités aussi nombreuses et difficiles? De quel bagage éducatif et de quelle expérience disposent-elles? Comment font-elles pour acquérir ou améliorer leurs pratiques professionnelles? En apprenant à mieux connaître les antécédents, les compétences et l'expérience des chefs d'établissement et les tâches qui leur incombent, les pays seront mieux à même de repérer les lacunes éventuelles de leurs chefs d'établissement en termes de compétences et d'expérience.

### Âge et sexe des chefs d'établissement

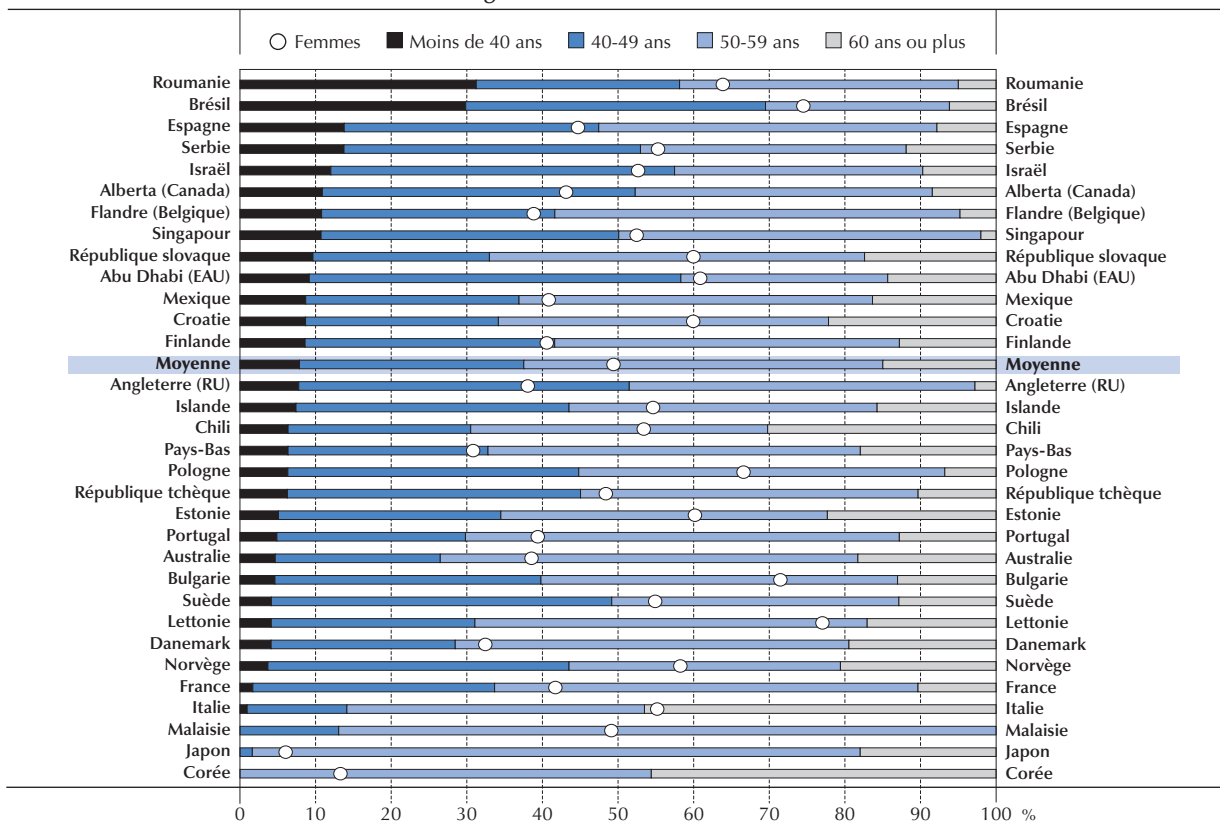
Le profil des chefs d'établissement est relativement homogène dans les pays ayant participé à l'enquête. (Figure 2.9). Bien que de nombreux chefs d'établissement soient d'anciens enseignants (l'enseignement étant une profession féminine à 68 %, en moyenne, dans les pays et économies de l'enquête TALIS), les établissements d'enseignement sont, de manière générale, moins souvent dirigés par des femmes que par des hommes. On constate toutefois de grandes différences entre la formation initiale des chefs d'établissement et leur formation continue. Dans certains pays, de nombreux chefs d'établissement estiment ne pas avoir été du tout préparés à l'exercice de leurs fonctions, ou ne l'avoir été que peu ou insuffisamment. En outre, leur participation aux activités des réseaux professionnels ou aux activités de tutorat ou de recherches est faible dans de nombreux pays, un résultat qui peut avoir plusieurs causes : manque de possibilités, d'intérêt ou de temps, non-satisfaction des conditions d'admission ou encore incitations et encouragements insuffisants. Les chefs d'établissement consacrent aussi relativement peu de temps aux cours, conférences et visites d'observation. Compte tenu de l'importance de la direction d'un établissement, les pays voudront sans doute mettre davantage l'accent sur la formation initiale et la formation continue des chefs d'établissement.



Figure 2.9

Répartition des chefs d'établissement par sexe et par âge

Pourcentage de femmes parmi les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire et âge des chefs d'établissement



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement âgés de moins de 40 ans.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041307>

Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement

Tout comme les connaissances et les compétences que les élèves acquièrent à l'école dépendent de la qualité de la préparation et du comportement des enseignants, la qualité des établissements d'enseignement d'un pays est fortement tributaire de la préparation et du comportement des chefs d'établissement. Branch, Hanushek et Rivkin (2013) font valoir que, l'attitude du chef d'établissement influant sur les résultats de tous les élèves dans un établissement, il est plus important d'améliorer la qualité de la direction des établissements que la qualité de la pratique des enseignants considérés individuellement.

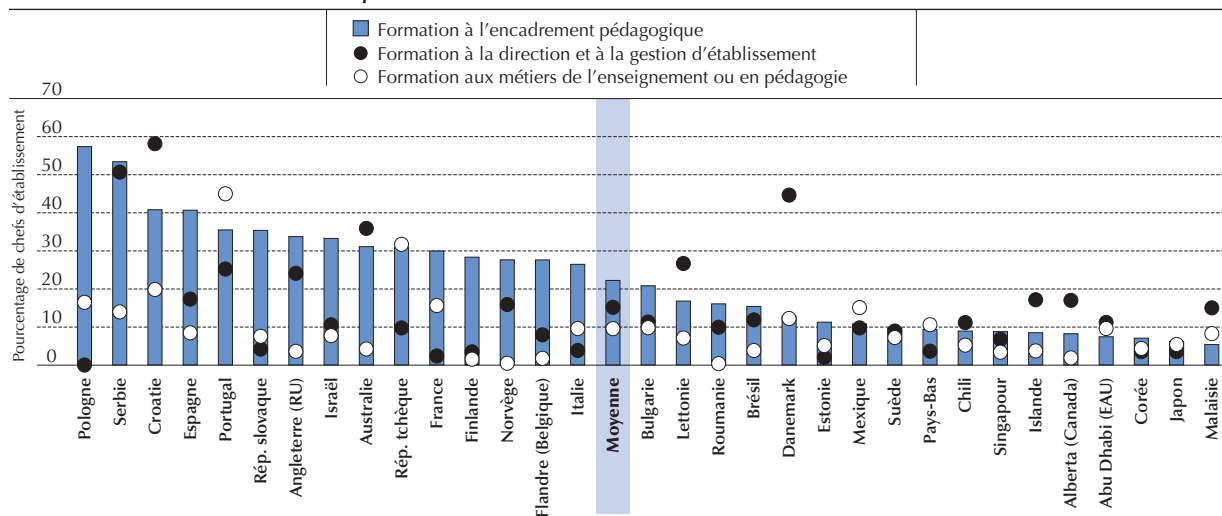
Compte tenu de la complexité de leurs fonctions et du fait que la plupart des chefs d'établissement commencent leur carrière comme enseignants, il n'est pas surprenant que la majorité des chefs d'établissement (92 %, en moyenne) aient un niveau de formation correspondant au niveau 5A de la CITE (ce niveau correspond généralement aux baccalauréats (licences) et aux maîtrises (masters) conférés par les universités ou établissements équivalents) (OCDE, 2014, Tableau 3.9). Le Chili (25 %), la Croatie (18 %), la France (13 %) et la Flandre (Belgique) (40 %) comptent des proportions relativement importantes de chefs d'établissement dont le niveau de formation le plus élevé équivaut au niveau 5B de la CITE, soit des programmes d'études postsecondaires généralement plus courts et plus axés sur la pratique.

L'enquête TALIS 2013 a aussi interrogé les chefs d'établissement sur leur participation aux programmes et cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement, aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, ou à l'encadrement pédagogique (OCDE, 2014, Tableau 3.10). Alors que l'on pourrait penser que ces programmes ou cours constituent une composante élémentaire de la préparation des chefs d'établissement, il est frappant de constater, à la lecture de la Figure 2.10, qu'un fort pourcentage de chefs d'établissement de certains pays indiquent n'avoir suivi aucune formation de ce type.

Figure 2.10

### Éléments non inclus dans la formation suivie dans le cadre institutionnel par les chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant que les éléments suivants n'étaient pas inclus dans leur formation dans le cadre institutionnel



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui n'ont pas reçu de formation à l'encadrement pédagogique durant leur formation dans le cadre institutionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041326>

En moyenne, dans les pays et économies de l'enquête TALIS, un chef d'établissement sur quatre déclare avoir participé à des programmes ou cours de formation à la gestion d'établissement avant d'exercer leur profession actuelle, 37 % ont suivi ce type de formation après être entrés dans la profession et 22 % ont entamé cette préparation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et l'ont poursuivie ensuite. En Croatie et en Serbie, toutefois, la moitié au moins des chefs d'établissement disent n'avoir suivi aucun programme ou cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement.

#### Encadré 2.6 Introduction à la direction d'établissement au Danemark

Le **Danemark** propose depuis peu un cours d'introduction à la direction d'établissement pour les futurs chefs d'établissement. Les enseignants danois qui songent à occuper un poste de direction y apprennent les différents éléments du travail d'un chef d'établissement dans un cours d'introduction offert par les districts scolaires locaux ou les municipalités. Les participants suivent un ou plusieurs modules d'un diplôme d'études en direction d'établissement. Ce programme se compose de travaux théoriques, d'études de cas, de réflexions personnelles, de discussion avec un tuteur au sujet des possibilités d'avancement, des points forts personnels et des aspects à améliorer, et de réseautage. Les participants doivent aussi monter un projet dans leur école. Ceux qui le souhaitent peuvent suivre le programme de diplôme de deux ans, qui propose des séminaires sur l'économie, le leadership personnel, l'accompagnement, la mise en place de stratégies, la gestion du changement et la résolution de problèmes. Le programme est géré par *School Leadership Development* (développement du leadership scolaire), mais il est organisé par le *Local Government Training and Development Denmark* (centre de formation et de perfectionnement de toutes les municipalités et régions du pays).

Source : L. Moos, 2011. « Educating Danish school leaders to meet new expectations? ».

Les données indiquent qu'en règle générale, la préparation des chefs d'établissement comprend une formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie. La plupart des chefs d'établissement suivent ces programmes avant leur entrée en fonction. Beaucoup d'entre eux suivent une formation à l'enseignement, sous une forme ou sous une autre, après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement (8 %) ou à la fois avant et après leur entrée en fonction (18 %). Toutefois, 32 % des chefs d'établissement en République tchèque et 45 % au Portugal indiquent n'avoir suivi aucune formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie.



De la même manière, la préparation des chefs d'établissement comprend généralement une formation à l'encadrement pédagogique. En moyenne, 24 % des chefs d'établissement déclarent avoir suivi ce type de formation avant d'accéder à la fonction de chef d'établissement, 31 % l'ont suivi après leur entrée en fonction et 23 % ont entamé cette formation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et l'ont poursuivie après. Cependant, en Pologne et en Serbie, plus de la moitié des chefs d'établissement signalent qu'ils n'ont jamais suivi de préparation de ce type.

La TALIS mesure également le niveau et l'intensité de la formation à la direction à laquelle les chefs d'établissement ont participé dans le cadre de leur éducation formelle. La Figure 2.11 indique les proportions de chefs d'établissement qui déclarent n'avoir suivi aucune formation, avoir suivi une formation faible, une formation moyenne ou une formation solide aux fonctions de direction dans le cadre de leur éducation formelle (OCDE, 2014, Tableau 3.11). Le niveau de formation aux fonctions de direction est mesuré par l'indice de formation aux fonctions de direction, décrit dans l'Encadré 2.7.

### Encadré 2.7 Construction de l'indice de formation aux fonctions de direction

L'indice de formation aux fonctions de direction présenté dans le Tableau 3.11 (OCDE, 2014) a été construit à partir des réponses données par les chefs d'établissement aux questions leur demandant si leur formation dans le cadre institutionnel comprenait les éléments suivants et, le cas échéant, s'ils avaient suivi cette formation avant ou après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement :

- formation à la direction et à la gestion d'établissement
- formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie
- formation à l'encadrement pédagogique

Les réponses « jamais » ont été codées zéro (0), et les réponses indiquant que la formation avait eu lieu « avant », « après » ou « avant et après » ont été codées un (1). Les codes de chaque déclarant ont été additionnés pour aboutir aux catégories suivantes :

- 0 (pas de formation)
- 1 (formation faible aux fonctions de direction)
- 2 (formation moyenne aux fonctions de direction)
- 3 (formation solide aux fonctions de direction)

Source : OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

### Encadré 2.8 Le choix et la formation des chefs d'établissement à Singapour

Pour s'assurer d'avoir les meilleurs chefs d'établissement, Singapour évalue continuellement le potentiel de direction de ses jeunes enseignants et leur donne des occasions de perfectionner leurs compétences en direction. Les futurs chefs d'établissement sont choisis parmi les meilleurs enseignants déjà intégrés au système éducatif. De plus, tous les postes de direction d'établissement font partie de structure de la carrière d'enseignant. Les chefs d'établissement potentiels peuvent faire partie de comités, être promus à un poste de direction de niveau intermédiaire (p. ex. chef de département) ou être transférés au ministère pendant un certain temps.

Les meilleurs chefs d'établissement potentiels sont alors invités au programme de gestion et de direction d'établissement du *National Institute for Education* (institut national d'éducation) de Singapour, et choisis au moyen d'entrevues et d'exercices en situation de direction. Une fois acceptés, les aspirants chefs d'établissement peuvent suivre une formation de leadership pour cadres de quatre mois, et les chefs d'établissement adjoints potentiels, un programme de formation à la direction d'établissements de six mois. Les candidats inscrits à ces deux programmes sont rémunérés durant toute la durée de leur formation. Seulement 35 personnes par année sont choisies pour participer à la formation de leadership pour cadres.

Des chefs d'établissement plus chevronnés servent de tuteurs aux nouvelles recrues. De plus, des chefs d'établissement sont souvent transférés d'une école à l'autre conformément à la stratégie d'amélioration continue de Singapour. Des chefs d'établissement d'expérience ont la possibilité de devenir surintendants de groupes, qui est la première étape vers un rôle de direction à l'échelle du système.

Source : M. Mourshed, C. Chijioke et M. Barber, 2010.



Plus de 80 % des chefs d'établissement au Chili, en Estonie, au Japon, en Corée, aux Pays-Bas et à Singapour déclarent avoir reçu une préparation solide aux fonctions de direction dans le cadre de leur éducation formelle. Les proportions les plus faibles de chefs d'établissement déclarant avoir reçu une préparation solide aux fonctions de direction sont relevées en Croatie (32 %), au Danemark (43 %), en Pologne (41 %), au Portugal (40 %) et en Serbie (36 %), certains de ces chefs d'établissement n'ayant, par ailleurs, reçu aucune formation à la direction et à la gestion d'établissement.

### Encadré 2.9 Programme de formation à la direction en Finlande et en Norvège

En 2010, la **Finlande** a mis en œuvre un programme dans 76 réseaux d'éducation dans le but de revoir le modèle de formation à la direction d'établissement du pays. L'objectif principal du programme consiste à donner plus de responsabilités aux écoles en ce qui concerne les activités de perfectionnement professionnel répondant aux besoins individuels ou aux besoins organisationnels de l'école et de son personnel. Il donne aux enseignants les outils nécessaires pour créer et mettre en place leur propre programme de formation continue. Il ciblait au départ les chefs d'établissement, le personnel enseignant de plus de 55 ans et les personnes qui n'avaient pas pris part à des activités de formation continue au cours des dernières années. Le programme encourage la collaboration et le recours à des méthodes d'apprentissage novatrices, et institutionnalise la formation continue dans l'école.

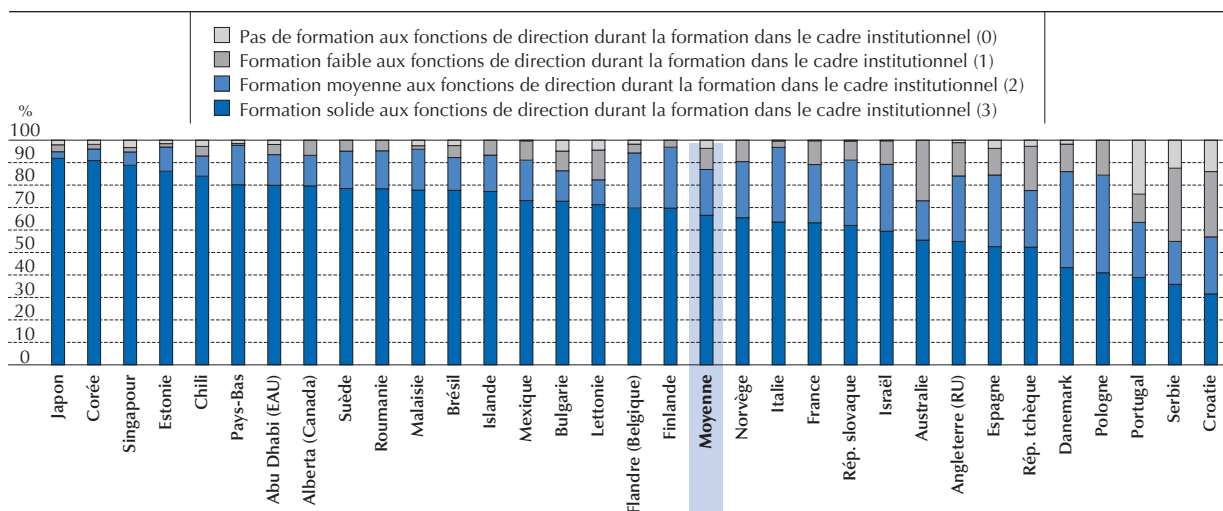
En 2009, l'administration centrale de la **Norvège** a lancé un nouveau programme de deux ans afin de perfectionner les compétences en encadrement pédagogique des chefs d'établissement. Le programme porte sur les résultats et le milieu d'apprentissage des élèves; la gestion et l'administration; la collaboration et l'organisation; l'encadrement des enseignants; le perfectionnement et le changement; et l'identité de la direction. Il a d'abord été offert aux nouveaux chefs d'établissement ayant moins de deux ans d'expérience, et il sera offert aux chefs d'établissement plus expérimentés un peu plus tard.

Source : K. Hamalainen, K. Hamalainen et J. Kangasniemi, 2011. *2011 Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe, 24-28 août 2011*, 12 décembre 2011; « Osaava verme », 3 juillet 2011, <http://ktl.jyu.fi/ktl/verme/osaavaverme>; et OCDE, 2011.

Figure 2.11

### Chefs d'établissement ayant suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant avoir suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel<sup>1</sup>



1. L'indice de formation aux fonctions de direction a été construit à partir des variables suivantes : i) formation à la direction et à la gestion d'établissement ; ii) formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie ; et iii) formation à l'encadrement pédagogique. La réponse « jamais » s'est vu affecter le code zéro (0), et les réponses indiquant que la formation avait eu lieu « avant », « après » ou « avant et après » ont reçu le code un (1). Les codes de chaque déclarant ont été additionnés pour aboutir aux catégories suivantes : 0 (pas de formation), 1 (formation faible aux fonctions de direction), 2 (formation moyenne aux fonctions de direction) et 3 (formation solide aux fonctions de direction).

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant reçu une formation solide aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041345>



Même s'il existe plus d'une voie d'accès à l'excellence dans la formation des chefs d'établissement, les responsables de l'élaboration des politiques devraient s'inspirer des programmes exemplaires pour élaborer leurs propres programmes. L'étude de programmes exemplaires de formation de chefs d'établissement performants du *Stanford Educational Leadership Institute* (institut de leadership pédagogique de Stanford) a cerné les principales caractéristiques de programmes performants (Encadré 2.10).

### Encadré 2.10 Caractéristiques de programmes exemplaires de formation de chefs d'établissement

À la demande de la fondation Wallace, le *Stanford Educational Leadership Institute* a effectué une étude sur huit modèles de programmes de formation exemplaires, avant et après leur entrée en fonction, connus pour former des leaders pédagogiques très performants. Tous les programmes de formation initiale identifiés comme exemplaires partageaient les caractéristiques suivantes :

- un programme d'études complet et cohérent, en phase avec les normes de la profession;
- une philosophie et un programme d'études explicitement axés sur l'encadrement pédagogique et l'amélioration scolaire;
- un enseignement centré sur les élèves, qui associe théorie et pratique, et stimule la réflexion;
- des professeurs qui connaissent bien leur discipline et ont l'expérience de l'administration scolaire;
- l'assurance d'un soutien social et professionnel reposant sur une organisation par cohortes, et des activités formalisées de tutorat et de conseil, dispensées par des chefs d'établissement experts;
- des procédures de recrutement et de sélection énergiques et ciblées, visant à détecter les enseignants experts ayant des capacités d'encadrement;
- des stages d'administration soigneusement conçus et faisant l'objet d'une supervision, menés sous la conduite d'experts chevronnés.

Source : Darling-Hammond et coll., 2007.

## INCIDENCES SUR LES POLITIQUES

Une personne peut difficilement maîtriser seule toute l'expertise nécessaire à la bonne gestion d'un établissement d'autant que, dans certains systèmes, le processus de délégation de compétences se poursuit et les établissements acquièrent davantage d'autonomie. Les chefs d'établissement doivent être tout à la fois des dirigeants visionnaires capables d'inspirer, de motiver et d'améliorer leur personnel, des spécialistes des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation les plus récentes, et des gestionnaires de ressources humaines habiles et psychologues, dont les commentaires aident les enseignants à s'améliorer. De surcroît, les chefs d'établissement se doivent aujourd'hui d'être capables de réunir parents, acteurs locaux, élèves, enseignants et personnel de soutien au sein d'une communauté dévouée au bien-être des élèves, voire, dans certains systèmes, de se comporter en gestionnaires avisés et de faire preuve de créativité dans l'utilisation des ressources financières de l'établissement pour obtenir les résultats les plus efficaces et efficaces possibles. Les pays doivent s'interroger sur le type de formation initiale et de formation continue à mettre en œuvre pour permettre aux chefs d'établissement de s'acquitter de ces tâches difficiles avec succès, et les chefs d'établissement eux-mêmes doivent s'employer à trouver le bon équilibre entre leurs responsabilités diverses.

### Donner aux enseignants les moyens de participer à la prise de décisions dans l'établissement

Il importe que les enseignants soient associés aux fonctions de direction pour de nombreuses raisons. Les enseignants qui indiquent avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision dans l'établissement font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans tous les pays et économies de l'enquête TALIS et d'une confiance accrue dans leurs aptitudes à enseigner (sentiment d'efficacité personnelle) dans la plupart des pays. De plus, dans presque tous les pays et économies, la possibilité qu'ont les enseignants de participer à la prise de décision est étroitement et positivement associée à la probabilité que les enseignants soient d'avis que leur profession est valorisée dans la société.





Le partage des responsabilités de direction est important non seulement pour alléger la charge de travail des chefs d'établissement, mais aussi parce qu'il peut être bénéfique aux enseignants. Les enseignants sont idéalement placés pour participer aux prises de décision au niveau de l'établissement : en effet, ils sont sans doute plus proches des élèves et des parents, plus au fait de l'application des programmes et mieux à même de commenter les évaluations et les résultats des élèves que ne le sont les chefs d'établissement. Les décideurs gagneraient donc à élaborer des lignes directrices sur les modes de direction et de prise de décision partagés au niveau du système.

### **Encourager le partage des responsabilités de direction**

Compte tenu de l'importance du chef d'établissement pour le fonctionnement des établissements et de son impact sur l'enseignement, il est important que le travail d'un chef d'établissement soit et demeure une source de satisfaction professionnelle. Les chefs d'établissement qui ont le sentiment qu'un climat de respect mutuel prévaut dans leur établissement affichent un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé. Par le travail qu'ils effectuent et les relations qu'ils nouent avec les enseignants, le personnel et les élèves, les chefs d'établissement contribuent à instaurer un climat d'entraide positif qui concourt à son tour à leur satisfaction professionnelle. C'est probablement la raison pour laquelle la réussite professionnelle est aussi liée aux qualités personnelles et aux aptitudes sociales et interpersonnelles. Cependant, ces qualités et aptitudes doivent s'appuyer sur une vision et des valeurs, ainsi que sur des connaissances et une capacité de compréhension, et doivent se manifester par le pilotage du processus d'apprentissage et de l'enseignement, le perfectionnement de ses propres compétences et de celles des autres intervenants, les progrès dans l'innovation et la gestion de l'établissement, et l'implication auprès de la collectivité.

### **Créer des programmes formels pour préparer les chefs d'établissement à l'exercice de leur profession**

Les chefs d'établissements ont des responsabilités nombreuses et complexes. Pourtant, leur participation aux programmes de formation à la direction et à la gestion d'établissement, aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie et à l'encadrement pédagogique est très variable au sein même des pays. De nombreux chefs d'établissement indiquent n'avoir suivi aucune de ces formations durant leurs études. L'élaboration par les pays de programmes de formation de qualité pour les chefs d'établissement devrait à terme avoir d'énormes retombées positives sur le plan de l'amélioration scolaire et des résultats des élèves.

### **Formation continue des chefs d'établissement : offrir des possibilités et lever les obstacles**

Un grand nombre de facteurs influent sur la capacité d'une personne d'entretenir et d'actualiser ses connaissances professionnelles, notamment les possibilités qui lui sont offertes dans ce domaine, le temps dont elle dispose, les conditions requises pour participer aux activités proposées. La proportion de chefs d'établissement qui ont participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête et le nombre moyen de jours qu'ils y ont consacré sont très variables. Dans de nombreux pays, une proportion élevée de chefs d'établissement indiquent n'avoir accès à aucune activité de formation continue pertinente et ne pas être incités à y participer. Dans plus d'une douzaine de pays, les chefs d'établissement déclarent que leur emploi du temps professionnel ne leur permet pas de participer à des activités de formation continue. Les pays devraient s'efforcer au maximum de lever les éléments qui font obstacle à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue, aligner les possibilités soutenues par l'État sur les objectifs éducatifs nationaux à long terme (OCDE, 2013) et fixer des normes favorisant une formation professionnelle de qualité. Parce que leur action affecte les résultats de tous les élèves de l'établissement, les chefs d'établissement doivent faire de l'amélioration de leur pratique une priorité et profiter des possibilités qui leur sont offertes.

Plusieurs priorités s'imposent en matière de formation continue. L'encadrement pédagogique assuré par les chefs d'établissement peut, par exemple, améliorer les résultats des élèves de diverses façons :

- en définissant les résultats scolaires qui sont essentiels pour l'ensemble des élèves;
- en veillant à ce que ces résultats soient clairement précisés dans le programme d'études et que des supports pédagogiques adéquats soient disponibles pour les atteindre;
- en rendant les élèves, les parents et les enseignants responsables des résultats obtenus;
- en encourageant et en aidant les enseignants à utiliser des stratégies d'enseignement à même d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves;
- en évaluant les progrès des élèves dans les domaines importants à différents stades de leur parcours scolaire (Ungerleider, 2006; Ungerleider, 2003; Willms, 2000; Willms, 1998; Woessman, 2001).



### ***Veiller à la formation des chefs d'établissement à l'encadrement pédagogique et leur donner l'occasion de l'exercer***

L'encadrement pédagogique – cibler les activités d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent dans l'établissement – est sans doute la plus importante de toutes les tâches qui incombent aux chefs d'établissement. Les données de TALIS montrent que, lorsque les chefs d'établissement font état d'un niveau élevé d'encadrement pédagogique, ils sont aussi plus susceptibles d'élaborer un programme de formation continue dans leur établissement (13 pays), d'observer eux-mêmes le déroulement des cours dans le cadre de l'évaluation formelle des enseignants (20 pays) et de faire état d'un niveau élevé de respect mutuel entre les collègues dans l'établissement (17 pays). Les chefs d'établissement qui exercent un niveau élevé d'encadrement pédagogique tendent aussi à consacrer plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, et à faire état d'un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle.

Pourtant, plus d'un chef d'établissement sur cinq (22 %) déclare n'avoir jamais suivi une formation à l'encadrement pédagogique, et 31 % ont suivi cette formation uniquement après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement.

Les pays doivent réexaminer la formation en encadrement pédagogique offerte aux chefs d'établissement et la façon dont cet encadrement s'exerce dans les établissements. S'il est nécessaire d'offrir plus de formation en encadrement pédagogique, les chefs d'établissement doivent être sensibilisés à l'importance de cette formation et la suivre durant leur formation initiale.



## Notes

1. Dans les analyses, les catégories « souvent » et « très souvent » ont été regroupées en une seule catégorie « fréquemment ». Les catégories « jamais ou rarement » et « parfois » ont été regroupées sous la catégorie « peu fréquemment ».

### Note concernant Israël

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

## Références

- BINIAMINOV, I. et N.S. GLASMAN, 1983. « School determinants of student achievement in secondary education », *American Educational Research Journal*, vol. 20, n° 2, pp. 251-268.
- BRANCH, G.F., E.A. HANUSHEK et S.G. RIVKIN, 2013. « School leaders matter: Measuring the impact of effective principals », *Education Next*, vol. 13, n° 1, pp. 63-69.
- DARLING-HAMMOND, L. et coll., 2007. *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University, Stanford, CA.
- DUFOUR, R., 2004. « What is a professional learning community? », *Educational Leadership*, vol. 61, n° 8, pp. 6-11.
- EPSTEIN, R.M. et E.M. HUNDERT, 2002. « Defining and assessing professional competence », *Journal of the American Medical Association*, vol. 287, n° 2, pp. 226-235.
- GERRARD, S., 2012. « A response to raven », *The Psychology of Education Review*, vol. 36, n° 1, pp. 27-30.
- GOODE, W.J., 1969. « The theoretical limits of professionalism », dans *The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, and Social Workers*, A. Etzioni (éd.), Free Press, New York, NY.
- GRISSOM, J.A., S. LOEB et B. MASTER, 2013. « Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals », *Educational Researcher*, vol. 42, n° 8, pp. 433-444.
- HARRIS, A., 2012. « Distributed leadership: Implications for the role of the principal », *Journal of Management Development*, vol. 31, n° 1, pp. 7-17.
- HARRIS, A., 2008. *Distributed Leadership : Developing Tomorrow's Leaders*, Routledge, Londres.
- HUANG, F.L. et T.R. MOON, 2009. « Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools », *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, pp. 209-234.
- JEPSEN, C. et S. RIVKIN, 2009. « Class reduction and student achievement: The potential tradeoff between teacher quality and class size », *Journal of Human Resources*, vol. 44, n° 1, pp. 223-250.
- JEYNES, W.H., 2011. *Parental Involvement and Academic Success*, Routledge, New York, NY.
- LARSON, M.S., 1977. *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press, Berkeley, CA.
- LEITHWOOD, K., B. MASCALL et T. STRAUSS, 2009. *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, Londres.
- LIEBERMAN, A. et L. MILLER, 2004. *Teacher Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MACNEIL, A.J. et D. PRATER, 1999. « Teachers and principals differ on the seriousness of school discipline: A national perspective », *National Forum of Applied Educational Research Journal*, vol. 12, n° 3, pp. 1-7.
- MOOS, L., 2011. « Educating Danish school leaders to meet new expectations? », *School Leadership & Management*, vol. 31, numéro 2.
- MOURSHED, M., C. CHIJIJOKE et M. BARBER, 2010. *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey and Company.
- OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.
- OCDE, 2013. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.



PONT, B., D. NUSCHE et H. MOORMAN, 2008. *Améliorer la direction des établissements scolaires, volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, [www.oecd-ilibrary.org/education/ameliorer-la-direction-des-etablissements-scolaires\\_9789264044739-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/education/ameliorer-la-direction-des-etablissements-scolaires_9789264044739-fr).

SCHLEICHER, A., (ed.), 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

SMYLIE, M.A. et coll., 2007. « Trust and the development of distributed leadership », *Journal of School Leadership*, vol. 17, n° 4, pp. 469-503.

UNGERLEIDER, C.S., 2006. « Reflections on the use of large-scale student assessment for improving student success », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 29, n° 3, pp. 873-888.

UNGERLEIDER, C.S., 2003. « Large-scale student assessment: Guidelines for policy-makers », *International Journal of Testing*, vol. 3, n° 2, pp. 119-128.

VANHOOF, J. et coll., 2014. « Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations », *Educational Studies*, vol. 40, n° 1, pp. 48-62.

VEENMAN, S., Y. VISSER et N. WIJKAMP, 1998. « Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 9, n° 2, pp. 135-156.

VELDMAN, D.J. et J.E. BROPHY, 1974. « Measuring teacher effects on pupil achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 66, n° 3, pp. 319-324.

WILLMS, J.D., 2000. « Monitoring school performance for "standards-based reform" », *Evaluation and Research in Education*, vol. 14, n° 3 et 4, pp. 237-253.

WILLMS, J.D., 1998. « Assessment strategies for Title I of the improving America's Schools Act », rapport à l'intention du Committee on Title I Testing and Assessment of the National Academy of Sciences.

WOESSMANN, L., 2001. *Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence*, Kiel Institute of World Economics, Kiel.

## Pour aller plus loin

BANGS, J. et D. FROST, 2012. « Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International », University of Cambridge, Cambridge.

BURNS, D. et L. DARLING-HAMMOND, 2014. *Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us?* Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford, CA.

FROST, D., 2011. *Supporting teacher leadership in 15 countries: The International Teacher Leadership project, Phase 1 – A report*, Leadership for Learning University of Cambridge Faculty of Education, Cambridge, Royaume-Uni.

LIEBERMAN, A. et L. MILLER, 2004. *Teacher Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.



### Chapitre 3

## REHAUSSER LE DEGRÉ DE CONFIANCE DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT À LEURS CAPACITÉS

Ce chapitre porte sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, soit leur confiance en leur capacité d'enseigner. À partir des données de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013, il s'intéresse à certains des facteurs qui ont une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, notamment le climat en classe, les relations avec les collègues et les élèves, les évaluations et les commentaires, la collaboration avec leurs collègues et les convictions et pratiques propres à chaque enseignant.



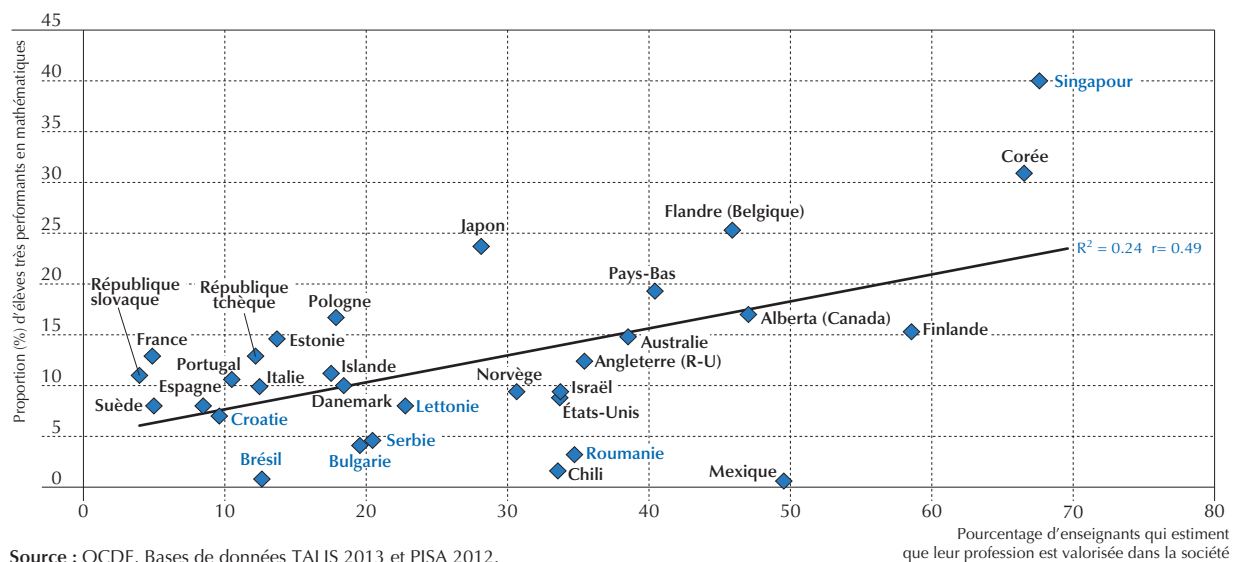
Les résultats du PISA et de la TALIS indiquent que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux de pays ou d'économies qui valorisent la profession enseignante (Figure 3.1).

L'enquête de la TALIS 2013 révèle toutefois que moins d'un tiers des enseignants pensent que leur profession est valorisée dans la société (Figure 3.2). À une exception près, dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête TALIS, il existe une corrélation positive étroite entre le degré d'implication des enseignants dans les processus de prise de décision et la probabilité qu'ils déclarent que leur profession est valorisée par la société.

Figure 3.1

### Relation entre la perception qu'ont les enseignants de la valorisation de leur profession et la proportion d'élèves très performants en mathématiques

Relation entre la perception qu'ont les enseignants du premier cycle du secondaire de la valorisation de leur profession dans la société et le pourcentage d'élèves très performants en mathématiques dans l'enquête PISA 2012



Source : OCDE, Bases de données TALIS 2013 et PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933199422>

En examinant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (leur confiance en leur capacité d'enseigner) et les facteurs qui jouent sur ce sentiment, la TALIS montre que :

- Dans tous les pays et les économies de l'étude, les enseignants qui ont indiqué avoir la possibilité de participer aux processus de décision à l'école ont fait état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés et, dans la plupart des pays, d'un plus grand sentiment d'efficacité personnelle. La relation entre la satisfaction professionnelle et la participation des enseignants aux processus de prise de décision de l'établissement est particulièrement forte dans tous les pays.
- Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, mais cela s'accompagne parfois d'une baisse de la satisfaction professionnelle. Dans 26 pays, les enseignants ayant plus de cinq années d'expérience professionnelle font part de niveaux d'efficacité personnelle plus élevés que leurs collègues moins expérimentés, mais dans 12 pays, ces enseignants déclarent une satisfaction professionnelle moins élevée.
- Un climat difficile en classe peut influencer sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Signalons notamment que, dans presque tous les pays, l'augmentation du pourcentage d'élèves ayant des problèmes de comportement est associée à une forte baisse du niveau de satisfaction professionnelle déclaré par les enseignants.
- Dans presque tous les pays, la perception, chez les enseignants, que les évaluations de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits les conduisent à modifier leurs pratiques pédagogiques est associée à une satisfaction professionnelle plus élevée. Toutefois, dans tous les pays et économies de l'enquête, on note que la satisfaction professionnelle des enseignants est moins élevée lorsque ces derniers ont le sentiment que les évaluations et les commentaires n'ont qu'une finalité purement administrative.



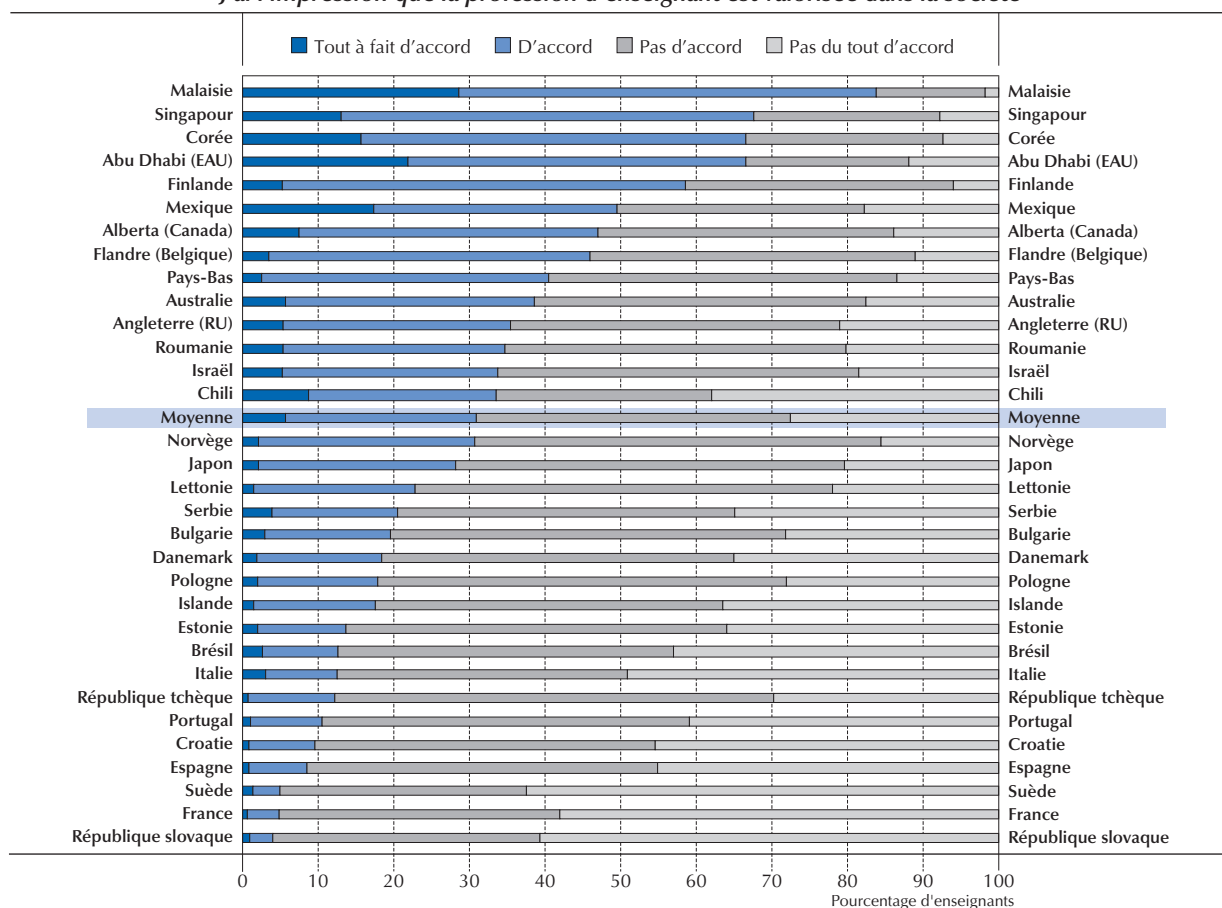
- Des relations interpersonnelles positives avec le chef d'établissement, les autres enseignants et les élèves sont à même d'atténuer les effets négatifs qu'un climat difficile en classe peut avoir sur la satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Les relations entre enseignants et élèves sont corrélées de façon particulièrement étroite avec la satisfaction professionnelle des enseignants.
- La collaboration entre les enseignants, que ce soit au travers de la formation continue ou de pratiques collaboratives, entraîne aussi des niveaux plus élevés d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle. Ainsi, les enseignants qui ont déclaré participer à des activités d'apprentissage professionnel collaboratif au moins cinq fois par an ont aussi déclaré un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé (dans presque tous les pays) et une meilleure satisfaction professionnelle (dans les deux tiers des pays et économies de l'enquête).

### L'IMPORTANCE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Le PISA montre combien le sentiment d'efficacité personnelle des élèves – leur confiance en leurs propres capacités – exerce une influence importante sur leurs résultats scolaires et leur comportement. Il montre aussi que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants – leur confiance en leur capacité d'enseigner, d'intéresser les élèves et de gérer une classe – influe sur le rendement scolaire et la motivation des élèves, ainsi que sur les propres pratiques des enseignants, leur enthousiasme, leur engagement, leur satisfaction professionnelle et leur comportement en classe (Skaalvik et Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran et Barr, 2004; Caprara et coll., 2006).

Figure 3.2

**Perception qu'ont les enseignants de la valorisation de leur profession dans la société**  
 Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante :  
*J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société*



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » pour dire que leur profession est valorisée dans la société.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 7.2 et 7.2.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933042219>



Les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé, par exemple, ont tendance à avoir plus de difficultés avec les élèves qui ont des problèmes de comportement, à se montrer plus pessimistes quant aux résultats d'apprentissage de leurs élèves, à être plus stressés à cause de leur travail et à retirer de celui-ci une satisfaction moindre (Caprara et coll., 2003; Caprara et coll., 2006; Klassen et Chiu, 2010; Collie, Shapka et Perry, 2012). La TALIS a posé aux enseignants une série de questions sur des aspects précis de leur sentiment d'efficacité personnelle (voir l'Encadré 3.1).

### Encadré 3.1 Indices du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants

L'enquête TALIS mesure trois aspects du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : la gestion de la classe, l'instruction et l'implication des élèves. De même, l'enquête mesure deux aspects de la satisfaction professionnelle des enseignants : la satisfaction à l'égard de la profession et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel.

#### Efficacité en matière de gestion de la classe

- Je sais gérer les comportements perturbateurs en classe.
- Je fais clairement comprendre aux élèves quelles sont mes attentes en matière de comportement.
- J'obtiens des élèves qu'ils suivent le règlement de la classe.
- Je sais calmer un élève qui fait du bruit ou perturbe la classe.

#### Efficacité en matière d'instruction

- Je trouve de bonnes questions à poser aux élèves.
- J'utilise différentes stratégies d'évaluation.
- Je suis capable de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas.
- Je suis capable de mettre en œuvre d'autres stratégies d'instruction dans ma classe.

#### Efficacité en matière d'implication des élèves

- Je convaincs mes élèves qu'ils peuvent obtenir de bons résultats.
- J'aide mes élèves à valoriser l'apprentissage.
- Je motive les élèves qui se désintéressent du travail scolaire.
- J'aide mes élèves à exercer leur esprit critique.

#### Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel

- J'aimerais travailler dans un autre établissement si c'était possible.
- Je suis content(e) de travailler dans cet établissement.
- Je recommanderais mon établissement comme un endroit agréable où travailler.
- Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de mon emploi.

#### Satisfaction à l'égard de la profession

- Les avantages de la profession d'enseignant l'emportent nettement sur ses inconvénients.
- Si c'était à refaire, je choiserais de nouveau le métier d'enseignant.
- Je regrette d'avoir choisi de devenir enseignant(e).
- Je me demande si j'aurais dû choisir une autre profession.

Source : OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

Les items qui composent les indices présentés dans l'Encadré 3.1 sont intéressants en eux-mêmes. La Figure 3.3 montre que, dans la majorité des pays et économies qui ont participé à la TALIS, les déclarations de la plupart des enseignants traduisent des niveaux d'efficacité personnelle élevés. Dans les pays, en moyenne, entre 80 % et 92 % des enseignants indiquent qu'ils arrivent souvent à convaincre les élèves qu'ils peuvent obtenir de bons résultats, qu'ils aident les élèves à valoriser l'apprentissage, qu'ils trouvent de bonnes questions à poser aux élèves, qu'ils savent gérer les comportements perturbateurs en classe, qu'ils font clairement comprendre aux élèves quelles sont leurs attentes en matière de comportement, qu'ils aident les élèves à exercer leur esprit critique, qu'ils obtiennent des élèves qu'ils suivent le règlement de la classe, qu'ils savent calmer un élève qui perturbe la classe, qu'ils utilisent différentes stratégies d'évaluation et qu'ils sont capables de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas<sup>1</sup>. Dans les pays et économies de l'enquête, les enseignants semblent par comparaison éprouver plus de difficultés, en moyenne, à motiver les élèves qui se désintéressent du travail scolaire (70 %) et à mettre en œuvre d'autres stratégies pédagogiques dans leur classe (77 %).





Or, dans certains pays, les enseignants semblent considérablement et systématiquement moins convaincus de leurs capacités en ces matières, comparativement à la moyenne. Au Japon, notamment, les enseignants disent être moins confiants dans leurs capacités au regard des différents domaines répertoriés par rapport à la moyenne de la TALIS. Les moyennes varient entre un minimum de 16 % pour les enseignants qui s'estiment capables d'aider leurs élèves à exercer leur esprit critique et un maximum de 54 % qui se croient capables de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas. En République tchèque les enseignants font état d'une moindre confiance en leurs capacités au regard de certains domaines. Par exemple, seuls 30 % d'entre eux se jugent capables de motiver les élèves qui se désintéressent du travail scolaire et 39 % pensent pouvoir aider les élèves à valoriser l'apprentissage. Les tendances sont moins nettes chez les enseignants en Croatie, en Espagne et en Norvège, mais dans chacun de ces pays, 53 % des enseignants ou moins ont répondu positivement à une ou plusieurs des questions visant à mesurer leur sentiment d'efficacité personnelle.

Figure 3.3 (1/2)

## Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment parvenir à agir de la sorte « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure »

	Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires		Aider mes élèves à valoriser le fait d'apprendre		Rédiger de bonnes questions pour mes élèves		Gérer les comportements perturbateurs en classe		Motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire		Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part de mes élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	86.9	(1.1)	81.3	(1.4)	86.0	(0.8)	86.7	(0.7)	65.8	(1.3)	93.4	(0.8)
Brésil	96.5	(0.2)	94.8	(0.3)	97.5	(0.2)	89.7	(0.5)	87.6	(0.6)	96.8	(0.3)
Bulgarie	91.7	(0.7)	94.9	(0.5)	82.3	(0.9)	86.4	(0.8)	67.8	(1.2)	97.1	(0.4)
Chili	90.6	(0.9)	91.0	(1.0)	91.3	(0.9)	90.7	(1.1)	82.9	(1.1)	93.3	(0.8)
Croatie	68.6	(1.0)	52.1	(0.9)	90.3	(0.5)	83.0	(0.7)	50.7	(1.0)	93.6	(0.4)
Chypre*	95.8	(0.5)	94.2	(0.6)	95.1	(0.5)	93.3	(0.7)	85.3	(0.9)	96.2	(0.5)
République tchèque	50.5	(0.9)	39.0	(1.0)	70.9	(1.0)	77.1	(0.9)	30.0	(1.0)	71.9	(0.9)
Danemark	99.0	(0.2)	96.6	(0.6)	96.3	(0.5)	96.3	(0.6)	82.5	(0.9)	98.8	(0.3)
Estonie	81.3	(0.8)	86.0	(0.6)	74.4	(0.9)	76.7	(1.0)	75.0	(0.9)	86.9	(0.7)
Finlande	83.9	(0.8)	77.3	(0.8)	90.1	(0.5)	86.3	(0.8)	60.4	(1.1)	92.7	(0.5)
France	95.2	(0.5)	87.1	(0.7)	93.8	(0.5)	94.6	(0.5)	76.6	(0.9)	97.7	(0.3)
Islande	88.6	(1.0)	82.5	(1.1)	96.1	(0.5)	89.9	(0.9)	72.1	(1.3)	91.2	(0.9)
Israël	92.1	(0.5)	85.4	(0.9)	89.8	(0.8)	85.0	(0.9)	74.9	(1.1)	94.1	(0.5)
Italie	98.0	(0.3)	95.6	(0.3)	93.8	(0.5)	93.5	(0.5)	87.3	(0.7)	93.4	(0.5)
Japon	17.6	(0.7)	26.0	(0.9)	42.8	(1.0)	52.7	(1.0)	21.9	(0.8)	53.0	(1.0)
Corée	78.7	(1.0)	78.3	(0.9)	77.4	(0.9)	76.3	(1.1)	59.9	(1.0)	70.5	(1.1)
Lettonie	91.0	(0.8)	78.6	(1.2)	93.5	(0.6)	85.2	(1.0)	64.8	(1.5)	94.3	(0.6)
Malaisie	95.9	(0.4)	98.0	(0.3)	95.8	(0.4)	96.3	(0.4)	95.2	(0.4)	92.2	(0.5)
Mexique	87.8	(0.6)	91.0	(0.6)	85.2	(0.8)	86.0	(0.7)	79.1	(0.9)	87.4	(0.8)
Pays-Bas	90.0	(0.9)	70.2	(1.6)	88.2	(1.1)	89.2	(0.9)	62.5	(1.5)	95.3	(0.6)
Norvège	79.9	(1.0)	60.9	(1.9)	79.0	(1.4)	83.8	(0.7)	38.8	(1.0)	89.7	(0.7)
Pologne	80.7	(0.8)	67.7	(1.0)	79.4	(0.8)	88.3	(0.9)	59.8	(1.1)	94.6	(0.6)
Portugal	98.9	(0.2)	99.0	(0.2)	98.2	(0.3)	96.1	(0.3)	93.8	(0.5)	96.9	(0.4)
Roumanie	97.9	(0.4)	95.1	(0.5)	98.9	(0.2)	97.8	(0.3)	88.7	(0.7)	98.5	(0.2)
Serbie	84.9	(0.6)	76.1	(0.7)	90.0	(0.7)	86.1	(0.6)	63.4	(0.9)	91.9	(0.5)
Singapour	83.9	(0.7)	81.5	(0.8)	81.2	(0.7)	79.5	(0.7)	72.1	(0.9)	89.0	(0.6)
République slovaque	92.5	(0.5)	88.5	(0.7)	94.5	(0.4)	91.1	(0.7)	84.9	(0.8)	96.9	(0.4)
Espagne	71.1	(1.0)	74.1	(0.9)	86.3	(0.7)	81.5	(0.8)	53.4	(1.1)	90.1	(0.7)
Suède	93.9	(0.5)	76.6	(1.0)	82.0	(0.8)	84.9	(0.8)	64.1	(1.0)	90.6	(0.6)
<b>Entités infranationales</b>												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	96.3	(0.5)	95.4	(0.6)	94.8	(0.5)	94.4	(0.7)	94.9	(0.5)	96.7	(0.4)
Alberta (Canada)	87.0	(0.9)	79.2	(1.1)	84.1	(1.0)	86.9	(0.9)	60.6	(1.3)	95.4	(0.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	93.0	(0.6)	87.0	(0.8)	89.8	(0.9)	88.7	(0.8)	75.7	(0.9)	95.6	(0.5)
Flandre (Belgique)	93.1	(0.5)	81.6	(0.8)	95.1	(0.4)	96.4	(0.4)	77.7	(0.9)	97.2	(0.3)
<b>Moyenne</b>	<b>85.8</b>	<b>(0.1)</b>	<b>80.7</b>	<b>(0.2)</b>	<b>87.4</b>	<b>(0.1)</b>	<b>87.0</b>	<b>(0.1)</b>	<b>70.0</b>	<b>(0.2)</b>	<b>91.3</b>	<b>(0.1)</b>
États-Unis	83.7	(1.1)	74.9	(1.3)	88.0	(1.2)	86.2	(1.1)	61.9	(1.4)	94.9	(0.6)

\* Voir les notes en fin de chapitre.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933047463>



Figure 3.3 (2/2)

**Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment parvenir à agir de la sorte « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure »

	Aider les élèves à développer leur esprit critique		Amener mes élèves à respecter les règles en classe		Calmer un élève bruyant ou perturbateur		Utiliser diverses modalités d'évaluation		Expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre		Appliquer différentes méthodes pédagogiques en classe	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	78.4	(1.3)	89.4	(0.9)	83.6	(1.1)	86.3	(1.1)	94.0	(0.7)	82.7	(1.0)
Brésil	95.1	(0.3)	91.7	(0.4)	90.2	(0.5)	91.3	(0.5)	97.7	(0.2)	87.9	(0.6)
Bulgarie	82.5	(0.9)	96.1	(0.4)	87.9	(0.8)	87.8	(0.8)	95.9	(0.4)	69.6	(1.1)
Chili	90.2	(0.9)	92.8	(1.0)	89.2	(1.0)	89.3	(0.9)	95.3	(0.6)	88.9	(1.0)
Croatie	77.9	(0.7)	83.1	(0.6)	81.2	(0.7)	84.6	(0.6)	96.4	(0.4)	92.3	(0.5)
Chypre*	94.6	(0.6)	96.2	(0.6)	90.2	(0.7)	87.3	(0.9)	97.2	(0.4)	88.1	(0.9)
République tchèque	51.8	(1.2)	76.4	(1.0)	77.1	(1.0)	72.0	(1.1)	85.2	(0.8)	52.2	(1.1)
Danemark	92.8	(0.7)	94.9	(0.7)	94.3	(0.6)	79.5	(1.1)	98.0	(0.4)	86.6	(1.1)
Estonie	74.8	(0.9)	83.5	(0.8)	73.9	(0.9)	72.3	(0.9)	78.6	(0.9)	59.8	(1.1)
Finlande	72.8	(1.0)	86.6	(0.8)	77.1	(0.9)	64.2	(1.1)	76.9	(0.9)	68.2	(1.1)
France	88.7	(0.7)	98.2	(0.3)	94.9	(0.5)	88.3	(0.7)	98.5	(0.2)	82.2	(0.8)
Islande	74.6	(1.2)	92.1	(0.8)	88.2	(1.0)	85.7	(1.0)	91.8	(0.8)	77.4	(1.2)
Israël	77.6	(1.1)	86.6	(0.8)	81.0	(0.8)	75.0	(1.3)	92.5	(0.5)	77.8	(1.0)
Italie	94.9	(0.4)	96.7	(0.3)	89.7	(0.6)	90.9	(0.6)	98.3	(0.2)	91.3	(0.5)
Japon	15.6	(0.6)	48.8	(1.1)	49.9	(1.1)	26.7	(0.8)	54.2	(0.8)	43.6	(0.9)
Corée	63.6	(1.1)	80.5	(1.0)	73.1	(1.1)	66.6	(1.2)	81.4	(0.9)	62.5	(1.1)
Lettonie	83.0	(1.1)	92.0	(0.8)	81.2	(0.9)	90.1	(0.7)	91.4	(0.7)	62.1	(1.4)
Malaisie	91.9	(0.5)	98.0	(0.3)	96.8	(0.3)	88.6	(0.6)	95.8	(0.4)	89.5	(0.5)
Mexique	88.8	(0.7)	85.0	(0.7)	78.0	(1.0)	83.9	(0.8)	93.7	(0.4)	87.5	(0.8)
Pays-Bas	77.8	(1.2)	90.6	(0.9)	86.7	(0.9)	66.7	(1.6)	93.0	(0.8)	62.2	(1.3)
Norvège	66.6	(1.8)	85.6	(0.9)	84.3	(0.8)	73.4	(1.6)	87.8	(1.1)	66.0	(1.5)
Pologne	77.5	(0.8)	91.3	(0.7)	87.2	(0.8)	86.7	(0.6)	87.4	(0.6)	66.0	(1.0)
Portugal	97.5	(0.3)	97.5	(0.2)	95.2	(0.4)	98.3	(0.3)	99.2	(0.2)	95.9	(0.3)
Roumanie	93.4	(0.6)	97.7	(0.4)	97.7	(0.3)	98.0	(0.3)	99.4	(0.2)	93.2	(0.6)
Serbie	84.3	(0.7)	91.1	(0.5)	85.6	(0.6)	86.3	(0.7)	95.3	(0.4)	74.1	(0.8)
Singapour	74.9	(0.7)	83.5	(0.6)	75.3	(0.7)	71.6	(0.9)	88.5	(0.6)	72.8	(0.8)
République slovaque	90.2	(0.8)	95.3	(0.4)	92.2	(0.6)	92.0	(0.6)	95.1	(0.4)	80.6	(0.8)
Espagne	78.9	(0.9)	83.8	(0.8)	73.7	(0.9)	87.0	(0.6)	96.5	(0.4)	83.2	(0.8)
Suède	75.1	(0.9)	86.5	(0.7)	82.7	(0.8)	81.4	(0.8)	95.1	(0.5)	71.7	(0.9)
<b>Entités infranationales</b>												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	93.1	(0.7)	96.5	(0.5)	93.4	(0.8)	93.2	(0.6)	96.6	(0.4)	95.1	(0.6)
Alberta (Canada)	82.2	(1.0)	91.1	(0.9)	84.7	(1.0)	86.1	(0.9)	94.3	(0.6)	84.0	(0.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	81.4	(1.0)	93.3	(0.6)	86.3	(0.7)	90.2	(0.7)	96.7	(0.4)	84.6	(1.0)
Flandre (Belgique)	87.4	(0.7)	96.6	(0.4)	95.4	(0.5)	80.7	(1.1)	97.7	(0.3)	73.2	(1.1)
<b>Moyenne</b>	<b>80.3</b>	<b>(0.2)</b>	<b>89.4</b>	<b>(0.1)</b>	<b>84.8</b>	<b>(0.1)</b>	<b>81.9</b>	<b>(0.2)</b>	<b>92.0</b>	<b>(0.1)</b>	<b>77.4</b>	<b>(0.2)</b>
États-Unis	83.0	(1.0)	89.3	(1.1)	81.6	(1.4)	82.6	(1.0)	92.9	(0.7)	82.5	(0.9)

\* Voir les notes en fin de chapitre.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

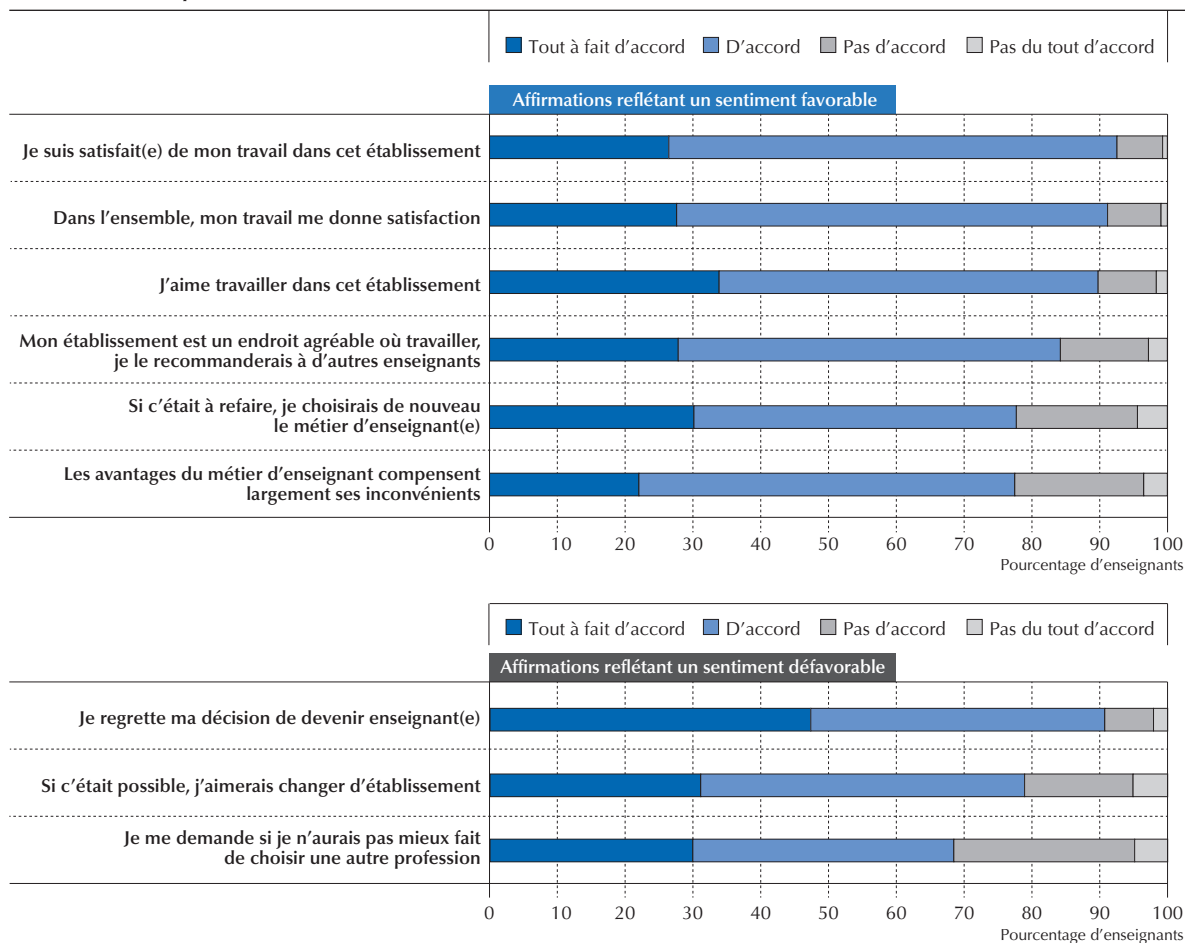
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933047463>

La Figure 3.4 fait état des niveaux de satisfaction professionnelle des enseignants dans les différents pays, selon les différents critères pris en considération (OCDE, 2014, Tableau 7.2). Dans les pays, en moyenne, 91 % des enseignants se sont déclarés satisfaits de leur emploi, 93 % se sont déclarés satisfaits de leur rendement dans leur établissement actuel, 84 % recommanderaient leur établissement comme un endroit agréable où travailler et 90 % se sont déclarés contents de travailler dans leur établissement actuel. Cependant, corroborant les résultats observés pour le sentiment d'efficacité personnelle, 50 % seulement des enseignants au Japon se sont dits satisfaits de leur rendement dans leur établissement actuel et 62 % recommanderaient leur établissement comme un endroit agréable où travailler. Malgré tout, plus de trois quarts (78 %) des enseignants au Japon se sont déclarés contents de travailler dans leur établissement actuel.

Figure 3.4


**Satisfaction professionnelle des enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec l'affirmation concernée reflétant un sentiment favorable. L'ordre est inversé pour les affirmations reflétant un sentiment défavorable et les items sont donc classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation en question.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 7.2 et 7.2.Web.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933042200>

Environ 77 % des enseignants en moyenne ont déclaré que les avantages de la profession d'enseignant l'emportent nettement sur ses inconvénients, mais au Brésil, en République tchèque, en France et en Slovaquie, seulement 60 % des enseignants ou moins étaient de cet avis.

Ces résultats n'empêchent toutefois pas les enseignants de ces quatre pays de déclarer que si c'était à refaire, ils choisiraient de nouveau le métier d'enseignant. Dans ces pays, environ 70 % ou plus des enseignants sont de cet avis (pour une moyenne de 78 % dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS).

Tel que mentionné plus haut, moins du tiers des enseignants en moyenne dans les pays et les économies de l'étude pensent que leur profession est valorisée dans la société (Figure 3.2). Cette conclusion est en elle-même importante, car le sentiment même qu'une profession est valorisée ou non peut affecter le recrutement et le maintien en poste. La situation est cependant très variable entre les pays et les économies de l'enquête TALIS. Cette perception est largement répandue chez les enseignants en Croatie, en France, en Slovaquie, en Espagne et en Suède, où moins de 10 % des enseignants estiment que leur profession est valorisée. En Corée, en Malaisie, à Singapour et à Abou Dhabi (Émirats arabes unis), cependant, la majorité des enseignants sont d'avis contraire : au moins deux enseignants sur trois dans ces pays et économies ont estimé que leur profession est valorisée dans la société.



Des analyses complémentaires permettent de déterminer plus précisément quels facteurs peuvent influencer les perceptions des enseignants dans ce domaine<sup>2</sup>. La corrélation avec le sexe semble faible, puisque les enseignants sont plus susceptibles que les enseignantes de percevoir l'enseignement comme une profession valorisée dans neuf pays seulement. L'expérience professionnelle semble avoir une certaine importance : dans 13 pays, les enseignants qui ont plus de cinq années d'expérience professionnelle considèrent moins volontiers que leur profession est valorisée que leurs collègues moins expérimentés (OCDE, 2014, Tableau 7.3).

Il est intéressant de constater que dans 28 pays ou économies de l'enquête TALIS, le degré de participation des enseignants à la prise de décision est étroitement et positivement lié avec la probabilité que les enseignants indiquent que leur profession est valorisée dans la société. En Bulgarie, en Croatie et en Lettonie, les enseignants qui sont associés aux processus de prise de décision étaient trois fois plus susceptibles de considérer que leur profession est valorisée dans la société, tandis qu'ils étaient plus de cinq fois plus susceptibles d'être de cet avis au Chili.

De nombreux pays ont pris des mesures pour rehausser le prestige de la profession enseignante afin d'éviter les effets nuisibles des perceptions négatives du métier d'enseignant (Schleicher, 2011). Les pays souhaiteraient peut-être mener des analyses plus poussées pour savoir d'où viennent ces perceptions négatives et déterminer quels aspects précis de la profession les engendrent.

### **LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LE CLIMAT EN CLASSE**

Certaines caractéristiques des classes peuvent rendre le travail de l'enseignant plus difficile. Enseigner dans une classe où le niveau des élèves est très variable et où de nombreux élèves ont des besoins spécifiques d'éducation ou des problèmes de comportement peut avoir une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle de l'enseignant, en particulier s'il n'a pas été correctement formé ou n'est pas suffisamment soutenu (Major, 2012). La plupart des données empiriques disponibles dans ce domaine proviennent d'études axées sur les enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des besoins spéciaux d'éducation. L'enquête TALIS a montré que la prise en charge de cette catégorie d'élèves était l'un des domaines dans lesquels les enseignants estiment avoir les plus grands besoins de formation continue. D'autres études ont constaté que les enseignants qui travaillent avec des enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation font souvent état d'une satisfaction professionnelle et d'un sentiment d'efficacité personnelle moindres et sont plus susceptibles de quitter leur établissement que leurs collègues qui n'ont pas ce type de classe. Ce constat est vrai en particulier pour les enseignants qui travaillent avec des enfants souffrant de troubles émotionnels et du comportement (Emery et Vanderberg, 2010; Katsiyannis, Zhang et Conroy, 2003). En outre, de nombreux éducateurs qui ont en charge des enfants souffrant de difficultés émotionnelles doivent aussi composer avec un certain niveau de stress parce qu'ils n'ont pas les compétences ou l'expérience spécifique requises pour enseigner à des enfants ayant de telles difficultés (Henderson et coll., 2005).

Cette section s'intéresse aux corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et la taille des classes d'une part, et entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et les classes difficiles d'autre part. Une classe est considérée comme difficile si plus de 10 % des élèves de la classe sont peu performants ou si plus de 10 % des élèves ont des problèmes de comportement<sup>3</sup>. Les classes comptant 10 % ou plus d'élèves doués sont également rangées dans cette catégorie, car il peut être difficile d'enseigner dans une classe où les niveaux d'aptitudes des élèves sont très disparates (Major, 2012).

Étonnamment, peut-être, le nombre d'élèves par classe n'aurait qu'un effet minime sur le sentiment d'efficacité personnelle ou la satisfaction professionnelle des enseignants, et ce, dans quelques pays seulement (OCDE, 2014, Tableaux 7.6 et 7.7). D'autres données de la TALIS indiquent que le facteur le plus étroitement associé au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants n'est pas le nombre d'élèves d'une classe, mais les caractéristiques de ces élèves. Dans la Figure 3.5, par exemple, on observe un contraste entre l'effet réduit de la taille des classes sur la satisfaction professionnelle des enseignants et l'influence plus marquée d'une proportion importante d'élèves ayant des problèmes de comportement.

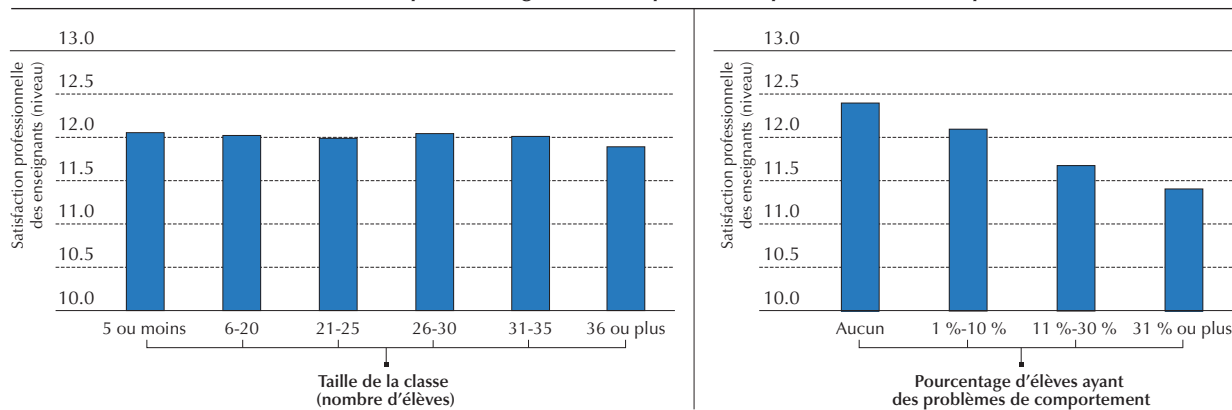
Les relations entre le fait d'enseigner dans une classe difficile et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants permettent de dégager des constats intéressants à propos des pays et des économies de l'enquête TALIS. Dans plusieurs pays et économies, les enseignants qui travaillent avec des classes où plus d'un dixième des élèves sont peu performants ou ont des problèmes de comportement font état d'un sentiment d'efficacité personnelle et d'une satisfaction professionnelle nettement inférieurs (OCDE, 2014, Tableaux 7.6 et 7.7).



Figure 3.5

### Satisfaction professionnelle des enseignants et composition de la classe

Niveau de satisfaction professionnelle des enseignants du premier cycle du secondaire selon le nombre d'élèves dans la classe et selon le pourcentage d'élèves qui ont des problèmes de comportement<sup>1</sup>



1. Les données sur la taille de la classe et la proportion d'élèves avec des problèmes de comportement sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933042276>

Pour ce qui est du sentiment d'efficacité personnelle, on observe une relation négative avec le fait d'enseigner dans des classes comptant une forte proportion d'élèves peu performants dans neuf pays seulement, contre 24 pays en ce qui concerne la satisfaction professionnelle. Le fait d'enseigner dans une classe où plusieurs élèves ont des problèmes de comportement est associé à un sentiment d'efficacité personnelle moins élevé dans 16 pays et à une satisfaction professionnelle moindre dans 29 pays. Ces relations sont au minimum fortement modérées dans sept pays pour ce qui est du sentiment d'efficacité personnelle et fortement modérées dans 24 pays pour ce qui est de la satisfaction professionnelle (OCDE, 2014, Tableaux 7.6. Web et 7.7.Web). Inversement, le fait d'enseigner dans des classes où plus d'un dixième des élèves sont doués est associé à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans 17 pays et à des niveaux de satisfaction professionnelle supérieurs dans 23 pays.

## LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS RELATIONS AVEC LEURS COLLÈGUES ET ÉLÈVES

La perception qu'ont les enseignants du climat scolaire, de la culture de collaboration et de la direction d'établissement a une forte incidence sur leur niveau de stress, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle (Collie et coll., 2012; Demir, 2008). Par exemple, des études ont constaté que le stress dû au comportement des élèves est négativement corrélé au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, et que le stress lié à la charge de travail et au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants serait directement lié à leur satisfaction professionnelle (Collie, Shapka et Perry, 2012; Klassen et Chiu, 2010; Taylor et Tashakkori, 1994). Ces relations sont encore renforcées par l'encadrement pédagogique et le partage des responsabilités de direction, qui ont aussi pour effet de réduire le sentiment d'isolement des enseignants et d'accroître leur engagement pour le bien commun (Wahlstrom et Louis, 2008; Pounder, 1999).

Mais un élément apparaît comme plus important encore que le style de gestion du chef d'établissement : les relations des enseignants avec leurs collègues (dans le questionnaire TALIS, cela se mesure par différentes façons de collaborer), leurs chefs d'établissement et leurs élèves (Louis, 2006). Après le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants vis-à-vis de leur capacité de gérer leur classe (encadré 3.1), la qualité de leurs relations avec leurs collègues et élèves serait le facteur le plus déterminant de leur satisfaction professionnelle et de leur sentiment d'efficacité personnelle (Holzberger, Philipp et Kunter, 2013; Caprara et coll., 2006; Klassen et Chiu, 2010).

Dans la présente section, les relations entre les enseignants et le chef d'établissement sont traitées distinctement des relations entre enseignants et des relations entre enseignants et élèves. Deux aspects de la relation entre les enseignants et le chef d'établissement sont étudiés : la mesure dans laquelle les enseignants ont la possibilité de participer à la prise de décision dans leur établissement et l'encadrement pédagogique assuré par le chef d'établissement (Encadré 3.2). Il sera question également de l'impact que ces relations peuvent avoir sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle chez les enseignants qui ont des classes difficiles (OCDE, 2014, Tableaux 7.6 et 7.7).



### Encadré 3.2 Description des relations interpersonnelles au niveau de l'établissement

La direction d'établissement est mesurée par deux items, l'un relatif au partage des responsabilités de direction et l'autre à la direction pédagogique. Les relations entre enseignants et élèves et les relations entre enseignants sont mesurées par deux indices calculés à partir des éléments décrits ci-dessous.

#### Partage des responsabilités de direction

- L'établissement offre au personnel la possibilité de participer activement aux décisions qui concernent l'établissement.

#### Direction pédagogique

- J'ai pris des mesures pour encourager les enseignants à coopérer en vue d'élaborer de nouvelles pratiques pédagogiques.
- J'ai pris des mesures pour que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques.
- J'ai pris des mesures pour que les enseignants se sentent responsables des résultats scolaires de leurs élèves.

#### Relations entre enseignants et élèves

- Dans cet établissement, les enseignants et les élèves s'entendent bien en général.
- Dans cet établissement, la plupart des enseignants considèrent que le bien-être des élèves est important.
- Dans cet établissement, la plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire.
- Dans cet établissement, les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire l'obtiennent.

#### Relations entre enseignants

- Enseigner en équipe dans la même classe.
- Observer les cours des autres enseignants et formuler des commentaires.
- Participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge (projets).
- Échanger des matériels pédagogiques avec ses collègues.
- Discuter des progrès faits par certains élèves.
- Travailler avec les autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves.
- Assister à des conférences d'équipe.
- Participer à des activités de formation professionnelle en groupe.

Source : OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

Dans tous les pays, lorsque les enseignants faisaient état de relations plus positives entre enseignants et élèves et d'un climat de collaboration entre les enseignants, ils affichaient aussi un sentiment d'efficacité personnelle nettement plus élevé (OCDE, 2014, Tableau 7.8). Dans de nombreux pays, la corrélation est plus forte pour les relations entre enseignants que pour les relations entre enseignants et élèves.

Les relations de collaboration entre les enseignants sont elles aussi faiblement à modérément associées à des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés (OCDE, 2014, Tableau 7.9), tandis que les relations entre enseignants et élèves sont étroitement liées à la satisfaction professionnelle. En fait, dans de nombreux cas, cette corrélation est de deux à trois fois plus forte que celle concernant les relations entre enseignants. En général, donc, la qualité des relations des enseignants avec leurs collègues de l'établissement est particulièrement importante pour leur sentiment d'efficacité personnelle, tandis que du point de vue de la satisfaction professionnelle, c'est la qualité de la relation avec les élèves de l'établissement qui compte le plus.

Dans 20 pays, les enseignants qui sont d'accord pour dire que le personnel de leur établissement a la possibilité de participer aux décisions affichent un sentiment d'efficacité personnelle plus fort (OCDE, 2014, Tableau 7.8). La relation entre la possibilité de prendre part aux décisions et la satisfaction professionnelle est encore plus systématique et forte.

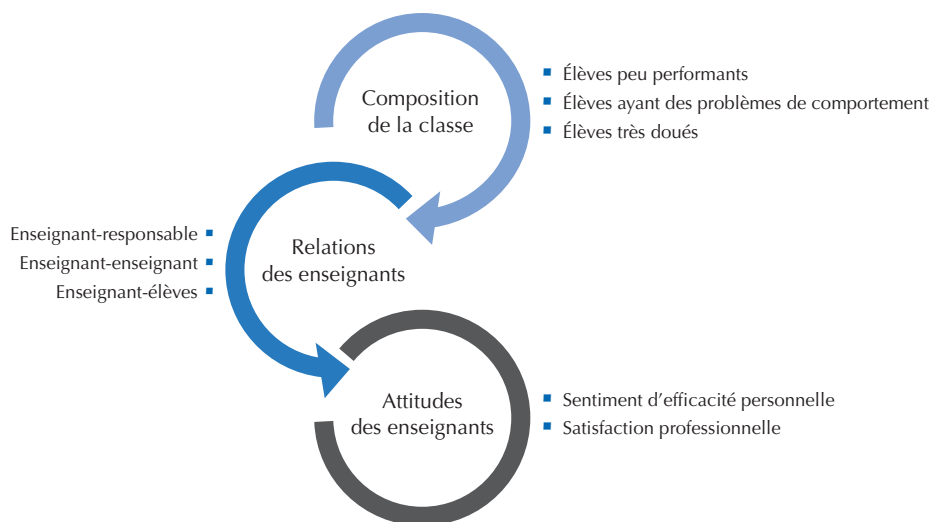
La possibilité de participer à la prise de décisions de l'établissement est liée de façon significative à une forte amélioration de la satisfaction professionnelle des enseignants dans tous les pays (OCDE, 2014, Tableau 7.9). Il est surprenant de constater que par opposition aux conclusions des études examinées dans cette section, l'encadrement pédagogique, tel que le mesure l'enquête TALIS, ne présente qu'une faible corrélation avec le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants.

### **Dans quelle mesure les relations entre les enseignants et leurs collègues ou leurs élèves peuvent atténuer l'influence de la composition des classes**

De bonnes relations entre les enseignants et leurs collègues ou leurs élèves peuvent atténuer les effets négatifs d'une classe difficile sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (OCDE, 2014, Tableaux 7.6 et 7.7). La Figure 3.6 illustre les rapports traités plus bas.

**Figure 3.6**

#### **Influence de la composition de la classe sur les attitudes et relations des enseignants**



Source: OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

L'observation selon laquelle les enseignants qui travaillent dans des classes où plus de 10 % des élèves sont peu performants affichent un sentiment d'efficacité personnelle et une satisfaction professionnelle plus faibles reste valable même une fois les relations interpersonnelles dans l'établissement prises en compte. Toutefois, la force de la relation diminue dans de nombreux pays (voir OCDE, 2014, Tableaux 7.8.Web.1 et 7.9.Web.1 pour les relations entre enseignants et élèves et entre enseignants, et OCDE, 2014, Tableaux 7.8.Web.2 et 7.9.Web.2 pour les relations entre enseignants et chef d'établissement, colonnes surlignées en bleu clair)<sup>4</sup>.

Pour ce qui est de la satisfaction professionnelle, la force de la corrélation diminue dans presque tous les pays. Dans ces pays, les relations qu'entretiennent les enseignants avec leur chef d'établissement, leurs collègues et leurs élèves peuvent atténuer les effets négatifs sur le sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle dont font état les enseignants dont les classes comptent des proportions plus élevées d'élèves peu performants.

Dans l'ensemble, les relations interpersonnelles des enseignants dans l'établissement ne semblent pas influencer la solidité des corrélations entre les problèmes de comportement en classe et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Mais dans presque tous les pays où le fait d'enseigner à des classes où beaucoup d'élèves ont des problèmes de comportement est associé de façon significative à un faible niveau de satisfaction professionnelle, l'existence dans l'établissement de relations interpersonnelles positives contribue à affaiblir la force de la corrélation (OCDE, 2014, Tableaux 7.8.Web.1, 7.8.Web.2, 7.9.Web.1 et 7.9.Web.2).



### LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Dans leur synthèse des recherches consacrées aux programmes efficaces de formation continue des enseignants, Darling-Hammond et Richardson (2009) parviennent à la conclusion que les programmes qui donnent de bons résultats sont ceux qui s'inscrivent dans la durée, qui reposent sur une approche collaborative, qui sont axés sur les contenus à enseigner et qui offrent des possibilités multiples d'application en classe. Comme les convictions des enseignants, telles que leur sentiment d'efficacité personnelle, contribuent dans une mesure importante à l'objectif de facilitation de l'apprentissage des élèves, les programmes de formation continue leur accordent depuis peu une attention prioritaire. Des études montrent que les activités de formation axées sur les trois composantes du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants – gestion de la classe, pédagogie et implication des élèves – renforcent ces convictions et celles que nourrissent les enseignants à l'égard de l'apprentissage des élèves (Rosenfeld et Rosenfeld, 2008; Ross et Bruce, 2007a; Powell-Moman et Brown-Schild, 2011; Karimi, 2011).

Les études ne parviennent pas à déterminer avec certitude si la durée des programmes de formation continue ou le nombre d'années d'expérience des enseignants influent sur l'effet qu'ont ces programmes sur les convictions des enseignants à l'égard de leur propre efficacité et les résultats des élèves (Lumpe et coll., 2012; Wayne et coll., 2008; Powell-Moman et Brown-Schild, 2011; Rosenfeld et Rosenfeld, 2008). Si l'on se penche sur le cas du tutorat, cependant, il semble que pour les nouveaux enseignants en particulier, le temps passé avec un tuteur, la participation à des activités de formation animées par un tuteur et la qualité des interactions avec les tuteurs soient liés de façon significative au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et à leur capacité à mettre en place des relations de collaboration efficaces (LoCasale-Crouch et coll., 2012).

Il existe plusieurs types d'activités de formation continue. Certaines activités de formation, comme les programmes d'initiation, les programmes de tutorat, les visites d'observation de classe, les ateliers et les conférences, sont organisées dans un cadre formel. D'autres sont plus informelles et mettent en jeu des relations dans lesquelles l'enseignant peut être aussi bien le bénéficiaire que le tuteur. Cette section examine les relations entre la participation des enseignants à différents types d'activités de formation continue ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle.

#### Encadré 3.3 La formation continue des enseignants en Finlande

En Finlande, la formation continue des enseignants est considérée comme un processus global, qui débute par la formation initiale des enseignants. Proposée à l'université depuis 1971, cette formation doit déboucher sur une maîtrise (master), incluant un mémoire. Ce type de formation, axée sur la recherche, produit des enseignants réfléchis qui, à l'image des chercheurs, développent activement leurs compétences professionnelles et leurs méthodes.

La Finlande ne dispose pas d'un système d'initiation national. Les prestataires de formation et les établissements peuvent librement organiser le soutien apporté aux nouveaux enseignants, ce qui explique les différences notables observées dans le choix des activités d'initiation fait par les établissements. Cependant, il est admis qu'il est de plus en plus nécessaire de soutenir les nouveaux enseignants, et de nombreux dispositifs de tutorat sont déjà mis en place. Un modèle particulier de tutorat collégial en groupe a été mis au point et se diffuse au sein du réseau finlandais d'initiation des enseignants (*Osaava Verme*), lequel fait partie d'un programme national de sept ans, *Osaava* (2010-2016), financé par le ministère de l'Éducation et de la Culture. Son objectif est d'inciter les prestataires de formation et les établissements à prendre plus de responsabilités et à adopter une approche proactive de leurs propres activités de formation du personnel, sur la base d'activités de réseau et d'une coopération mutuelle.

Source : Ministère de l'Éducation, Finlande, 2014.

Dans à peu près un pays sur quatre, les enseignants qui ont indiqué avoir participé à des activités de tutorat ont aussi indiqué une plus grande satisfaction professionnelle. Dans sept pays, les enseignants ayant indiqué qu'ils avaient bénéficié des services d'un tuteur affichent un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle, tandis que dans huit pays, le fait d'avoir été un tuteur était associé à un plus haut niveau de satisfaction professionnelle (OCDE, 2014, Tableau 7.11). La solidité de la corrélation entre le fait d'avoir été un tuteur et une satisfaction professionnelle élevée est modérée dans six de ces pays et forte en Suède.

Dans 14 pays ou économies, la participation à des activités de tutorat, d'observation ou d'encadrement dans le cadre d'une formation officielle est associée positivement au sentiment d'efficacité personnelle. Dans sept pays, il n'y a qu'une relation positive faible entre ces formes de formation continue et la satisfaction professionnelle.





Ces résultats semblent indiquer que le fait d'être un tuteur ou bénéficiaire des services d'un tuteur est associé à l'amélioration de la satisfaction professionnelle des enseignants, tandis que ces activités ne sont pas associées de façon systématique au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans les pays de l'étude. On constate une corrélation positive entre les activités de formation continue qui s'inscrivent dans le cadre d'un programme officiel et la satisfaction professionnelle dans quelques pays seulement. La corrélation entre ces activités et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est toutefois positive dans deux fois plus de pays<sup>5</sup>.

### LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS ET L'ÉVALUATION ET LES COMMENTAIRES QU'ILS REÇOIVENT

L'évaluation des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits peuvent être utilisés pour reconnaître et vanter les qualités des enseignants et, en même temps, les inciter à corriger les lacunes de leurs pratiques pédagogiques. L'évaluation et les commentaires peuvent avoir une incidence notable sur l'instruction dispensée en classe, la motivation et l'attitude des enseignants, ainsi que sur les résultats des élèves. Plus spécifiquement, l'évaluation et les commentaires peuvent apporter une contribution importante à la satisfaction professionnelle et au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Même si la recherche ne s'est pas intéressée directement à cette question, on peut s'attendre à ce que l'impact des commentaires et de l'évaluation varie selon la source. Par exemple, alors que les enseignants indiquent ne guère tirer profit des évaluations fondées sur l'analyse des notes des élèves, les commentaires sollicités par les enseignants sont généralement considérés comme les plus utiles pour améliorer l'enseignement (Wininger et Birkholtz, 2013; Ross et Bruce, 2007b; Michaelowa, 2002).

De nombreuses méthodes et approches peuvent être envisagées pour évaluer les enseignants et leur communiquer le résultat des évaluations. Il est important de savoir si les commentaires proviennent d'un seul ou de plusieurs évaluateurs, et quel type d'informations reçoit l'enseignant (résultats de consultations d'élèves ou d'analyses des notes des élèves, ou commentaires sur la gestion de la classe. La perception qu'ont les enseignants de l'utilité des évaluations est aussi importante. Par exemple, ont-ils l'impression que les évaluations ont une incidence sur leur enseignement, ou pensent-ils qu'il s'agit d'une activité à finalité purement administrative? L'Encadré 3.4 explique comment les items du questionnaire TALIS portant sur l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits ont été synthétisés pour produire les six mesures présentées dans cette section.

#### Encadré 3.4 Mesures de l'évaluation et des commentaires

Six mesures de l'évaluation et des commentaires sont utilisées :

##### Nombre d'évaluateurs

La première mesure indique si l'enseignant a été évalué par plus d'un évaluateur.

##### Types de commentaires

Les trois mesures suivantes identifient les types, ou les sources, des commentaires reçus par les enseignants. Les réponses des enseignants ont été classées suivant qu'ils considèrent que les commentaires reçus attachent une importance modérée ou élevée à ces trois éléments :

- consultations d'élèves
- notes des élèves aux tests
- commentaires sur la gestion du comportement des élèves en classe

##### Perceptions des enseignants sur leur évaluation et les commentaires reçus

Les deux derniers indicateurs portent sur la façon dont les enseignants perçoivent l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits. Le premier décrit dans quelle mesure l'enseignant convient que les évaluations dont il a fait l'objet ont eu une incidence sur sa façon d'enseigner, et le second, dans quelle mesure l'enseignant convient que les évaluations dont il a fait l'objet avaient une finalité principalement administrative.

Source : OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

Les enseignants qui indiquent avoir au moins deux évaluateurs font part d'un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé dans 13 pays ou économies de l'enquête (OCDE, 2014, Tableau 7.12). Dans 23 pays, ces mêmes enseignants déclarent aussi une plus grande satisfaction professionnelle (OCDE, 2014, Tableau 7.13). Cette corrélation est faible à modérée dans la plupart des cas. Recevoir des commentaires au moyen de consultations d'élèves est associé à un



sentiment d'efficacité personnelle plus élevé dans presque tous les pays et économies de l'enquête, et à une satisfaction professionnelle plus élevée dans 20 pays. Dans ce dernier cas, les corrélations se prêtent à deux interprétations possibles. Soit les enseignants retirent de ces consultations des éléments qui améliorent leur confiance dans leurs aptitudes et leur satisfaction professionnelle, soit ce sont les enseignants qui ont le plus confiance en eux et sont les plus satisfaits sur le plan professionnel qui procèdent à ce type de consultation.

### Encadré 3.5 L'utilisation des commentaires des enseignants et des élèves en Norvège

Après plusieurs années de collaboration, l'association des étudiants de Norvège et le syndicat de l'éducation de Norvège ont émis des recommandations sur l'évaluation des enseignants. Cette collaboration avait pour objectif de s'entendre sur un ensemble de principes qui servirait de base à un sondage à l'intention des élèves sur l'enseignement dans certaines classes, sondage qui serait adaptable à l'échelle locale. Selon leurs recommandations, le sondage devrait :

- porter sur l'exercice de la profession plutôt que sur l'enseignant en tant que personne;
- comprendre l'auto-évaluation des élèves et l'évaluation collégiale pour permettre une analyse de la manière dont les efforts et la motivation des élèves influent sur le milieu d'apprentissage;
- comprendre des questions sur les pratiques pédagogiques ayant une incidence sur l'apprentissage, notamment en ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement et les commentaires destinés aux élèves, ainsi que le contexte général de l'enseignement, par exemple, les conditions matérielles et les infrastructures;
- être anonyme pour que les élèves donnent des réponses honnêtes;
- être analysé par l'enseignant et les élèves dans l'objectif d'améliorer le climat de la classe et les résultats d'apprentissage.

Le sondage devrait être suivi d'un rapport que l'enseignant et un groupe d'élèves établissent conjointement sur leur analyse des résultats et les changements qu'il a été convenu d'apporter. Ce rapport, accompagné des données pertinentes, devrait être soumis au supérieur hiérarchique des enseignants.

Source : Norwegian Directorate for Education and Training, 2011, dans Nusche, et coll., 2011.

Les enseignants qui reçoivent des commentaires sur les notes de leurs élèves affichent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé dans 24 pays (OCDE, 2014, Tableau 7.12). Ce type de commentaires est également lié à une satisfaction professionnelle plus élevée dans 17 pays ou économies de l'enquête (OECD, 2014, Tableau 7.13). Les commentaires sur la gestion de la classe sont aussi liés positivement au sentiment d'efficacité personnelle dans 17 pays ou économies participants. Les enseignants qui reçoivent des commentaires sur leur gestion de la classe déclarent également une satisfaction professionnelle plus élevée dans 23 pays, avec une corrélation forte dans la moitié d'entre eux.

Dans 10 pays ou économies, les enseignants qui ont l'impression que les commentaires sur leur travail influencent leur enseignement font état d'un sentiment d'efficacité personnelle supérieur (OCDE, 2014, Tableau 7.12). La perception selon laquelle l'évaluation et les commentaires influent sur les pratiques pédagogiques est aussi positivement liée à la satisfaction professionnelle dans presque tous les pays ou économies de l'enquête (OCDE, 2014, Tableau 7.13). Par contraste, dans 14 pays ou économies, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants diminue lorsqu'ils ont l'impression que la finalité de l'évaluation de leur travail et des commentaires qui leur en sont faits est purement administrative; dans tous les pays ou économies de l'enquête, les enseignants qui considèrent l'évaluation et les commentaires de cette façon affichaient un degré moindre de satisfaction professionnelle. Cette corrélation négative est forte dans la plupart des pays et faible uniquement au Brésil.

### LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS CONVICTIONS ET PRATIQUES

Pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences et les aptitudes qui sont nécessaires au XXI<sup>e</sup> siècle, les enseignants de partout dans le monde sont invités à utiliser diverses pratiques pédagogiques, allant des plus traditionnelles (telles que la transmission directe) aux pratiques constructivistes plus récentes. Ces dernières méthodes d'enseignement et d'apprentissage aident les élèves à développer leur capacité à gérer des situations complexes et à apprendre de manière autonome et continue, et selon certains, améliorent la motivation et la réussite des élèves (Nie et Lau, 2010; Guthrie, Wigfield et VonSecker, 2000; Hacker et Tenent, 2002; Nie et coll., 2013). Les recherches qui défendent les méthodes constructivistes font par ailleurs valoir que les enseignants qui les utilisent éprouvent un sentiment d'efficacité personnelle plus fort que les enseignants qui ont recours à des méthodes d'instruction par réception ou transmission directe

(Luke et coll., 2005; Nie et coll., 2013). À partir de données tirées de l'enquête TALIS de 2008, Vieluf et coll. (2012) concluent que les effets comparés des approches par transmission directe et des approches constructivistes dépendent de plusieurs facteurs, notamment des matières enseignées et de variables liées à la classe. En fait, ce n'est pas l'utilisation de telle méthode par opposition à telle autre qui améliore le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, mais plutôt, entre autres choses, la diversité des méthodes utilisées.

Les données de l'enquête TALIS indiquent que, dans la plupart des pays, il existe une corrélation positive entre l'adhésion à une vision constructiviste et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (OCDE, 2014, Tableaux 7.14 et 7.15). Les enseignants qui font état d'un niveau élevé d'adhésion à une vision constructiviste de la pédagogie ont aussi un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé et un niveau de satisfaction professionnelle légèrement plus élevé.

Le nombre d'heures passées à enseigner dans une semaine de travail type est associé de manière plus significative au sentiment d'efficacité personnelle qu'à la satisfaction professionnelle, mais de façons opposées. Toutes ces corrélations sont faibles (OCDE, 2014, Tableaux 7.14.Web.2 et 7.15.Web.2).

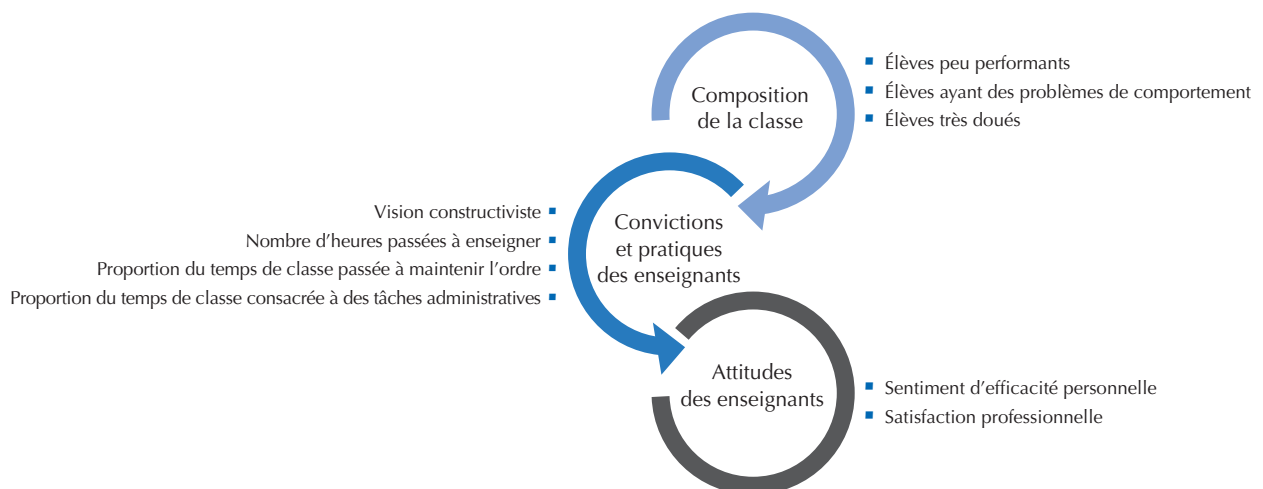
Dans presque tous les pays, plus les enseignants passent de temps à faire respecter l'ordre dans la classe, plus leur sentiment d'efficacité personnelle et leur niveau de satisfaction professionnelle sont faibles. Par ailleurs, le temps consacré au travail administratif en classe semble être faiblement et négativement lié à la satisfaction professionnelle dans environ la moitié des pays, et négativement lié au sentiment d'efficacité personnelle dans 12 pays (OCDE, 2014, Tableaux 7.14.Web.4 et 7.15.Web.4).

### **Comment les convictions et pratiques des enseignants atténuent les effets négatifs de la composition de la classe sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle**

Le facteur le plus déterminant de la relation entre la composition de la classe et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants est le temps consacré au maintien de l'ordre dans la classe (OCDE, 2014, Tableau 7.14.Web.3). Si l'on examine la situation des enseignants qui, d'une part, travaillent dans des classes où plus d'élèves sont peu performants et, d'autre part, font part d'un sentiment d'efficacité personnelle moindre, le temps qu'ils déclarent consacrer au maintien de l'ordre dans la classe explique totalement la corrélation négative dans quatre pays (Espagne, Italie, Serbie et Suède) et réduit la force de la corrélation au Brésil, en France, au Mexique, au Portugal et en Roumanie. En d'autres termes, ce n'est pas tant le fait de travailler dans des classes comptant de nombreux élèves peu performants qui explique le sentiment d'efficacité personnelle plus faible des enseignants que tout le temps qu'ils consacrent à faire respecter l'ordre dans leur classe.

**Figure 3.7**

#### **Influence de la composition de la classe sur les attitudes, convictions et pratiques des enseignants**



Source: OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.



La situation est la même pour les enseignants qui travaillent dans des classes où plus d'élèves ont des problèmes de comportement et qui font part d'un sentiment d'efficacité personnelle moindre : le temps qu'ils passent à faire respecter l'ordre explique intégralement cette relation négative dans 10 pays et réduit la force de la corrélation en Pologne, en Roumanie et à Abou Dhabi (Émirats arabes unis). Cela signifie que dans de nombreux pays, la relation entre le fait d'enseigner dans des classes considérées comme difficiles (c'est-à-dire qui comptent plus d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement) et un sentiment d'efficacité personnelle plus faible peut s'expliquer par le temps que l'enseignant passe à faire respecter l'ordre dans sa classe (OCDE, 2014, Tableau 7.15.Web.3).

### LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES PRATIQUES COLLABORATIVES DES ENSEIGNANTS

Dans un cadre d'apprentissage collaboratif formel, les enseignants sont généralement amenés à se réunir régulièrement pour partager leurs responsabilités à l'égard de la réussite des élèves (Chong et Kong, 2012). Même si de plus en plus d'initiatives de formation continue des enseignants s'articulent autour du principe de collaboration, les données dont on dispose sur les conditions d'une collaboration réussie et les résultats positifs associés aux pratiques collaboratives sont relativement peu nombreuses et peu concluantes (Nelson et coll., 2008). Les chercheurs ont pourtant décrit une multitude de structures et de procédés censés encourager la mise en place, dans les établissements, d'une culture de la concertation entre les enseignants (Erickson et coll., 2005; Nelson et coll., 2008).

Des données empiriques montrent que la collaboration entre les enseignants peut contribuer à les rendre plus efficaces, et par là même améliorer les résultats des élèves et faire perdurer les attitudes positives des enseignants (Liaw, 2009; Puchner et Taylor, 2006). Dans une méta-revue des études empiriques, Cordingley et coll. (2003) indiquent que la formation continue collective est associée à un impact positif sur l'étendue des pratiques et des stratégies pédagogiques des enseignants, à la capacité des enseignants de faire coïncider ces pratiques et stratégies avec les besoins des élèves, ainsi qu'à leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle. Des données montrent également que de telles activités collectives de formation continue sont associées à une influence positive sur le processus d'apprentissage, la motivation et les résultats des élèves.

#### Encadré 3.6 L'évaluation collaborative au Danemark

Au Danemark, l'évaluation des enseignants n'est pas réglementée, et il n'y a pas d'obligation nationale concernant l'évaluation du travail des enseignants. Dans ce pays, les pratiques d'évaluation des enseignants sont établies localement et sont parfois influencées par des exigences ou directives municipales. Selon la loi *Folkeskole*, il incombe au chef d'établissement d'assurer la qualité de l'enseignement dans son école de même que la gestion administrative et pédagogique globale de l'école, y compris la formation continue des enseignants. C'est donc à lui que revient la responsabilité de concevoir, de mettre en place et d'organiser les procédures d'évaluation des enseignants dans l'école. Dans les écoles danoises, les pratiques d'évaluation des enseignants semblent fondées sur une culture où les chefs d'établissement ont confiance en leurs enseignants, où l'évaluation prend la forme d'un dialogue entre l'établissement et l'enseignant ou entre enseignants, et où les procédures sont définies en collaboration avec les enseignants.

Dans ces écoles danoises, le travail est de plus en plus organisé de façon à encourager le travail d'équipe. Les écoles organisent le travail en fonction d'équipes d'enseignants (équipe de classe, équipe de section, équipe disciplinaire, etc.) qui se partagent l'organisation des tâches. Ces changements ont accentué la collaboration entre les enseignants et instauré un dialogue plus formel entre les chefs d'établissement et les équipes d'enseignants. Ils ont de plus créé un contexte où certaines écoles organisent l'évaluation des enseignants le plus souvent au sein d'équipes. Dans ces circonstances, les enseignants travaillent ensemble à promouvoir la qualité de l'enseignement dans l'école. Il est pratique courante, en vertu de la *Folkeskole*, que la planification, l'apprentissage et le partage de connaissances se fasse au sein d'équipes d'enseignants. Entre autres activités auxquelles prennent part les enseignants, mentionnons la supervision mutuelle au sein d'une équipe et la discussion au sujet du progrès et du développement d'un élève. Selon la *Folkeskole*, il incombe au chef d'établissement d'assurer la qualité de l'enseignement dans son école selon les limites imposées par les décisions du conseil municipal et du conseil scolaire.

Source : Shewbride et coll., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark 2011*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116597-en>.



La TALIS analyse les corrélations entre plusieurs pratiques collaboratives et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Les pratiques collaboratives sont identifiées plus spécifiquement par les indicateurs suivants : enseigner en équipe dans une même classe, observer les cours des autres enseignants et leur en faire des commentaires, participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge, et participer à des activités de formation collectives. Les enseignants qui déclarent prendre part à ce type d'activités au moins cinq fois par an sont comparés avec les enseignants qui déclarent y participer moins souvent.

### Encadré 3.7 Préparer les enseignants à favoriser les améliorations au Japon

La tradition japonaise d'« étude de leçons », où des groupes d'enseignants examinent leurs leçons et tentent de les améliorer, notamment par l'analyse des erreurs des élèves, constitue l'un des mécanismes les plus efficaces d'autoexamen des enseignants et un outil de perfectionnement continu. Ceux qui ont étudié le modèle de l'école élémentaire japonaise connaissent depuis longtemps l'uniformité et la rigueur avec laquelle un concept mathématique est enseigné et la façon dont l'enseignant dirige une discussion sur des idées mathématiques, à la fois correctes et incorrectes, de manière à ce que les élèves saisissent bien le concept. Cette étude de leçons école par école donne souvent lieu, en fin de compte, à de grandes leçons scientifiques publiques. Par exemple, avant d'ajouter un sujet au programme d'études national, des groupes d'enseignants et de chercheurs font une analyse des études et du matériel pédagogique et raffinent leurs idées dans des classes-pilotes pendant un an avant de tenir une leçon scientifique publique, qui peut être suivie en ligne par des centaines d'enseignants, de chercheurs et de responsables de l'élaboration des politiques.

La tradition japonaise d'étude de leçons signifie aussi que les enseignants japonais ne sont pas seuls. Ils travaillent ensemble de façon ordonnée dans le but d'améliorer la qualité des leçons qu'ils donnent. Ainsi, les enseignants dont les pratiques ne sont pas à la hauteur de celles des meilleurs peuvent voir ce que constitue une bonne pratique. Parce que leurs collègues savent qui sont les enseignants les moins performants et en discutent, ces derniers ont à la fois des raisons et des moyens d'améliorer leur rendement. Comme la structure de la profession enseignante en Asie orientale offre aux enseignants la possibilité de devenir enseignant principal et de gravir les échelons d'un système où le prestige et les responsabilités augmentent à chaque étape, les enseignants ont aussi intérêt à s'améliorer encore davantage.

**Source** : OCDE, 2011. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, Éditions OCDE, Paris.

Dans la plupart des pays, les enseignants qui déclarent prendre part à ce type d'activités collaboratives au moins cinq fois par année font aussi état d'un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé, et dans la moitié des pays, cette relation est modérément élevée (OCDE, 2014, Tableau 7.16). Les corrélations sont particulièrement fortes en Bulgarie, au Chili, en Corée, en Estonie, en Finlande et en Israël.

Comme le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle est liée positivement aux pratiques collaboratives dans presque tous les pays (OECD, 2014, Tableau 7.17). Certaines relations sont particulièrement marquées. Au Chili et en Estonie, par exemple, le fait d'enseigner en équipe dans une même classe est lié à un niveau élevé de satisfaction professionnelle (OCDE, 2014, Tableau 7.17.Web). Dans huit pays, les enseignants qui observent d'autres enseignants en classe font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés, et cette relation est modérément élevée. L'indicateur avec lequel la satisfaction professionnelle est le plus étroitement associée semble être la participation à des activités collaboratives d'apprentissage professionnel au moins cinq fois par année. Dans les deux tiers des pays et économies de l'enquête, ce facteur accroît notablement la satisfaction professionnelle. Parmi ces pays, 12 se caractérisent par des corrélations modérément fortes, tandis que la corrélation est exceptionnellement forte au Brésil et au Chili. En d'autres termes, les enseignants qui prennent part à ces activités indiquent plus fréquemment des niveaux de satisfaction professionnelle beaucoup plus élevés que ceux qui n'y participent pas.

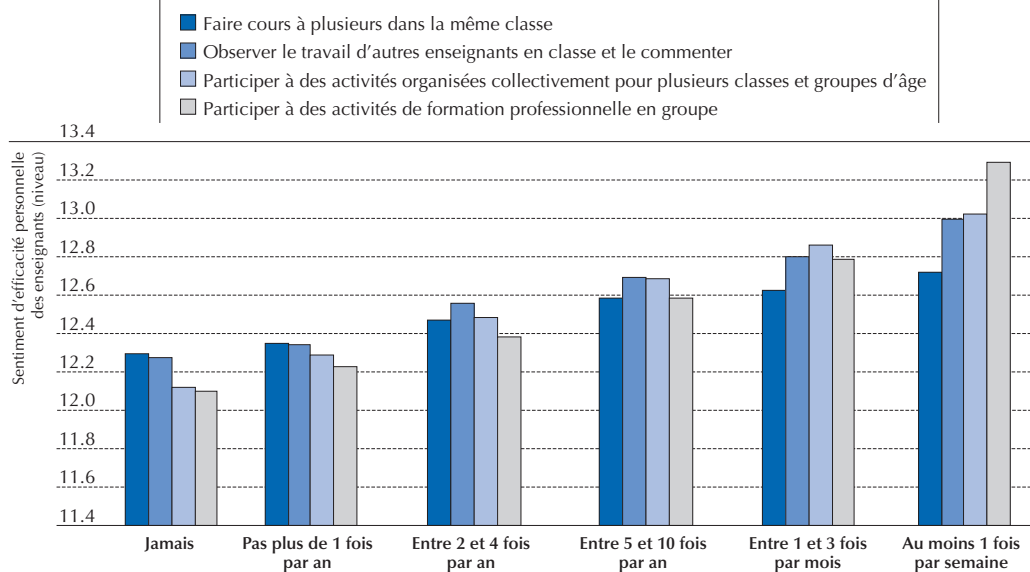
Les relations entre la fréquence des pratiques collaboratives et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants dans les différents pays en moyenne sont représentées dans les Figures 3.8 et 3.9 respectivement. Dans les pays et économies de la TALIS, plus les enseignants participent fréquemment à des activités collaboratives, plus leur sentiment d'efficacité professionnelle augmente.



La force de la corrélation avec la satisfaction professionnelle semble s’aplanir plus les enseignants participent à des activités collaboratives. De façon générale, toutefois, il semble que plus les enseignants participent à des activités collaboratives, plus leur sentiment d’efficacité professionnelle et leur satisfaction professionnelle augmentent, et ce, dans l’ensemble des pays et des économies qui ont participé à l’enquête TALIS.

Figure 3.8

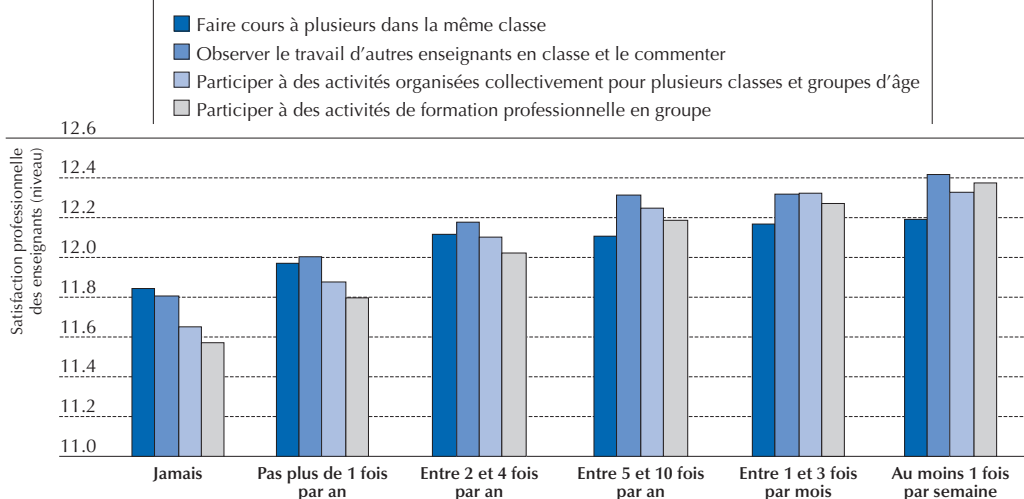
**Sentiment d’efficacité personnelle et collaboration professionnelle des enseignants**  
 Niveau de sentiment d’efficacité personnelle des enseignants selon la fréquence des items suivants concernant la collaboration professionnelle entre les enseignants, dans le premier cycle du secondaire



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933042295>

Figure 3.9

**Satisfaction et collaboration professionnelles des enseignants**  
 Niveau de satisfaction professionnelle des enseignants selon la fréquence des items suivants concernant la collaboration professionnelle entre les enseignants, dans le premier cycle du secondaire



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.  
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933042314>



## INCIDENCES SUR LES POLITIQUES

Les concepts de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants sont plus importants pour les établissements d'enseignement et les systèmes éducatifs qu'une simple lecture superficielle pourrait le laisser penser. Autrement dit, l'idée n'est pas seulement que les enseignants se sentent bien et soient satisfaits de leur travail, même si cela aussi, bien sûr, a son importance. Les recherches citées ici semblent indiquer qu'il existe des corrélations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et les résultats des élèves. Un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé est également associé à la motivation des élèves et à d'autres comportements positifs des enseignants. À l'inverse, un faible sentiment d'efficacité personnelle peut être associé, chez les enseignants, à un niveau de stress élevé et à la difficulté de maîtriser les élèves qui ont des problèmes de comportement. Les données de l'enquête TALIS montrent également que, dans la plupart des pays, l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est légèrement plus susceptible d'améliorer leur satisfaction professionnelle que la réciproque. La satisfaction professionnelle est importante en soi, car elle est liée à l'engagement professionnel des enseignants et, par ricochet, à la capacité des écoles de retenir les meilleurs enseignants.

Comme on l'a vu plus tôt, neuf enseignants sur 10 sont satisfaits de leur travail, et de 70 % à 92 % des enseignants ont confiance en leurs aptitudes dans les domaines mesurés. C'est au niveau des pays que l'on constate les variations les plus fortes. Les différences des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle déclarés proviennent de différentes sources selon les pays ou économies, mais dans l'ensemble, le fait d'enseigner dans des classes difficiles joue un rôle majeur. Ce constat n'a rien de surprenant, compte tenu du temps que les enseignants passent dans leur classe et de l'importance du travail qui y est – ou devrait y être – effectué. Lorsqu'un enseignant passe une part excessivement élevée de son temps à faire respecter l'ordre en classe ou qu'une grande partie de ses élèves a des problèmes de comportement, on peut raisonnablement supposer qu'il a moins confiance en ses aptitudes ou qu'il est moins satisfait de son travail. Les données de l'enquête TALIS le confirment.

Heureusement, les données de l'enquête TALIS mettent aussi en lumière les facteurs qui exercent une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants, et peuvent faciliter l'élaboration des politiques ou des programmes dans ces domaines. Un nouveau rapport fondé sur les données de la TALIS (Burns et Darling-Hammond, 2014) suggère aussi des politiques qui soutiendraient et renforceraient l'enseignement et se traduiraient par une amélioration de l'apprentissage des élèves.

### **Renforcer la capacité des enseignants à gérer les problèmes de comportement**

Les données de l'enquête TALIS indiquent que plus la proportion d'élèves ayant des problèmes de comportement augmente dans les classes, plus le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants diminue. En outre, dans la plupart des pays ou économies, les enseignants qui passent plus de temps à faire respecter l'ordre en classe font état de niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus faibles. L'examen plus approfondi de ces relations a permis de constater que les corrélations négatives entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle et les problèmes spécifiques liés au climat en classe pouvaient s'expliquer par le temps que les enseignants consacrent au maintien de l'ordre en classe. Autrement dit, le facteur le plus déterminant du sentiment d'efficacité personnelle ou de la satisfaction professionnelle des enseignants n'est pas le pourcentage d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement dans la classe, mais plutôt le temps que l'enseignant passe à régler les problèmes de discipline que ces élèves – ou d'autres élèves de la même classe – provoquent.

Même s'il est impossible de préciser les causes et les effets, les analyses présentées ici apportent des arguments préliminaires au profit du renforcement de la capacité des enseignants à gérer les problèmes de comportement, afin de réduire l'incidence de ces problèmes sur l'enseignement et l'apprentissage. Cela serait profitable non seulement pour les enseignants, mais aussi pour tous les élèves de la classe. Les activités de formation continue axées sur la gestion de classe ou les stratégies d'enseignement pourraient être utiles, en particulier pour les nouveaux enseignants, tout comme l'ajout d'aide supplémentaire en classe ou de soutien pédagogique pour les enseignants qui ont des classes particulièrement difficiles. Il est également important de s'assurer que, lors de leur formation initiale, les enseignants effectuent plusieurs stages de pratique suffisamment longs, dans des établissements diversifiés, afin que les candidats ne puissent entrer dans la profession qu'après avoir acquis des compétences suffisantes en matière de gestion des classes. La mise en place dans les classes de dispositifs plus souples, tels que l'enseignement en équipe, pourrait aussi permettre aux enseignants de partager les tâches d'enseignement et de gestion des problèmes de discipline éventuels.



### **Encourager la création des relations interpersonnelles dans l'établissement**

L'enquête TALIS montre que les relations interpersonnelles dans l'établissement ont un effet modérateur important sur certaines situations auxquelles sont confrontés les enseignants qui travaillent avec des classes difficiles. Par ailleurs, les relations avec les élèves sont étroitement associées à la satisfaction professionnelle des enseignants.

Les chefs d'établissement doivent faciliter et soutenir le renforcement des relations interpersonnelles dans leur établissement. Ils peuvent offrir par exemple une salle où les enseignants pourraient se retrouver, ou des créneaux horaires en dehors de ceux dévolus aux cours ou aux tâches administratives, durant lesquels les enseignants peuvent rencontrer leurs collègues et élèves. Il importe également que l'équipe de direction se rende disponible auprès des enseignants. Les politiques peuvent faire en sorte que les chefs d'établissement disposent de la marge de manœuvre nécessaire pour élaborer des stratégies dans ces différents domaines et modifier les emplois du temps et la configuration des bâtiments si cela peut être utile. Mais surtout, les enseignants eux-mêmes doivent être disposés à nouer des liens avec leurs collègues, l'administration et leurs élèves.

### **Instaurer des systèmes d'évaluation et de commentaire pertinents, en rapport avec la pratique des enseignants**

Dans l'ensemble des pays et économies de l'enquête TALIS, la perception, chez les enseignants, que l'évaluation et les commentaires les poussent à modifier leurs pratiques pédagogiques est associée à une satisfaction professionnelle plus élevée, tandis que l'impression selon laquelle les évaluations et les commentaires ont une finalité purement administrative est associée à un niveau de satisfaction professionnelle plus faible.

Les responsables de l'élaboration des politiques et les établissements d'enseignement doivent donc encourager l'élaboration de systèmes d'évaluation des enseignants et de commentaires véritablement axés sur l'amélioration de l'enseignement.

### **Encourager les enseignants à collaborer par des activités de formation continue ou des pratiques en classe**

La collaboration entre les enseignants est importante, non seulement parce qu'elle leur permet de nouer entre eux des relations plus étroites, qui contribuent à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants, mais aussi en raison de sa valeur intrinsèque. Les données de l'enquête TALIS montrent clairement que les enseignants tirent profit de leurs relations de collaboration avec leurs collègues, fussent-elles limitées. Elles révèlent notamment que le fait de participer à des activités collectives de formation continue ou d'avoir recours à des pratiques collaboratives au moins cinq fois par an est lié positivement au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants. Un grand nombre des pratiques collaboratives mentionnées dans l'enquête TALIS peuvent et devraient être mises en œuvre dans les établissements d'enseignement. C'est le cas notamment de l'observation et des commentaires sur les cours des autres enseignants, ou encore du travail en équipe dans une même classe. Ces activités particulières ont des intérêts multiples : elles permettent aux enseignants de se perfectionner dans leur milieu de travail même et leur offrent d'autres commentaires sur leur travail. Les chefs d'établissement pourraient par exemple assouplir les horaires de travail pour permettre aux enseignants de travailler en équipe.





## Notes

1. Les enseignants ont répondu qu'ils adoptaient ces comportements « assez souvent » ou « beaucoup », catégories résumées ici par « souvent ».
2. Ces analyses s'appuient sur des régressions logistiques binaires réalisées pour chaque pays séparément. Les catégories « pas du tout d'accord » et « pas d'accord » ont été fusionnées et choisies comme catégorie de référence pour analyser dans quelle mesure les enseignants considèrent que leur profession est valorisée dans la société.
3. De même, pour déterminer les seuils de transition, on a examiné la distribution des réponses et sélectionné un point garantissant la représentativité des réponses et une variabilité suffisamment importante pour être pertinente.
4. Il est à noter que les coefficients de référence relatifs à la composition des classes ne sont pas tout à fait les mêmes dans OCDE, 2014, Tableaux 7.8 à 7.15 que dans OCDE, 2014, Tableaux 7.6 et 7.7 en raison de la nature différente des analyses effectuées.
5. Des analyses complémentaires (non reproduites ici) montrent que les corrélations entre la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle ou la satisfaction professionnelle ne changent pas de manière cohérente ou significative une fois la formation continue prise en compte.

### Notes concernant Chypre

**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.

### Note concernant Israël

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

### Note concernant la Fédération de Russie

Les données de la Fédération de Russie sont préliminaires et peuvent être amenées à changer. Il convient de porter à l'attention des lecteurs que l'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, à l'exclusion de la population de la municipalité de Moscou.

Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes (*Technical Report of the Survey of Adult Skills* [OCDE, 2013, à paraître]).

## Références

- BURNS, D. et L. DARLING-HAMMOND, 2014. *Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us?*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford.
- CAPRARA, G.V. et coll., 2003. « Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n° 4, pp. 821-832.
- CAPRARA, G.V. et coll., 2006. « Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level », *Journal of School Psychology*, vol. 44, n° 6, pp. 473-490.
- CHONG, W.H. et C.A. KONG, 2012. « Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study », *Journal of Experimental Education*, vol. 80, n° 3, pp. 263-283.
- COLLIE, R.J., J.D. SHAPKA et N.E. PERRY, 2012. « School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, n° 4, pp. 1189-1204.



- CORDINGLEY P. et coll., 2003. « The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning », dans *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, Londres.
- DARLING-HAMMOND, L. et N. RICHARDSON, 2009. « Teacher learning: What matters? », *Educational Leadership*, vol. 66, n° 5, pp. 46-53.
- DEMIR, K., 2008. « Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy », *Egitim, Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 33, pp. 93-112.
- EMERY, D.W. et B. VANDENBERG, 2010. « Special education teacher burnout and ACT », *International Journal of Special Education*, vol. 25/3, pp. 119-131.
- ERICKSON, G. et coll., 2005. « Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects », *Teacher and Teacher Education*, vol. 21, pp. 787-798.
- GUTHRIE, J.T., A. WIGFIELD et C. VONSECKER, 2000. « Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, pp. 331-341.
- HACKER, D.J. et A. TENENT, 2002. « Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications », *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, pp. 699-718.
- HENDERSON, K. et coll., 2005. « Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices », *Behavioral Disorders*, vol. 31, n° 1, pp. 6-17.
- HOLZBERGER, D., A. PHILIPP et KUNTER, 2013. « How teachers' self-efficacy is related to instructional quality : A longitudinal analysis », *Journal of Educational Psychology*, première publication en ligne, 29 avril 2013, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>.
- KARIMI, M.N., 2011. « The effects of professional development initiatives on EFL teachers' degree of self-efficacy », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, n° 6, pp. 50-62.
- KATSIYANNIS, A., D. ZHANG et M.A. CONROY, 2003. « Availability of special education teachers », *Remedial and Special Education*, vol. 24, n° 4, pp. 246-253.
- KLASSEN, R.M. et M.M. CHIU, 2010. « Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 3, pp. 741-756.
- LIAW, E.C., 2009. « Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions », *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, pp. 176-180.
- LOCASALE-CROUCH, J. et coll., 2012. « The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality », *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 20, n° 3, pp. 303-323.
- LOUIS, K.S., 2006. « Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust », *Journal of School Leadership*, vol. 16, pp. 477-487.
- LUKE, A. et coll., 2005. *Innovation and Enterprise in Classroom Practice: A Discussion of Enabling and Disabling Pedagogical Factors in P5 and S3 Classrooms*, Centre for Research in Instruction and Practice, Singapour.
- LUMPE, A. et coll., 2012. « Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement », *International Journal of Science Education*, vol. 34, n° 2, pp. 153-166.
- MAJOR, A.E., 2012. « Job design for special education teachers », *Current Issues in Education*, vol. 15, n° 2, <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/900/333>.
- MICHAELOWA, K., 2002. *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*, Hamburg Institute of International Economics.
- NELSON, T.H. et coll., 2008. « A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities », *Teachers College Record*, vol. 110, pp. 1269-1303.
- NIE, Y. et coll., 2013. « The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction », *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 12, n° 1, pp. 67-77.
- NIE, Y. et S. LAU, 2010. « Differential relations of traditional and constructivist instruction to students' cognition, motivation, and achievement », *Learning and Instruction*, vol. 20, pp. 411-423.
- NUSCHE, D. et coll., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en>.
- OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Publications OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.



- OCDE, 2011. *Lessons from PISA 2012 for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207585-en>.
- POUNDER, D.G., 1999. « Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement », *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n° 3, pp. 317-348.
- POWELL-MOMAN, A.D. et V.B. BROWN-SCHILD, 2011. « The influence of a two-year professional development institute on teacher self-efficacy and use of inquiry-based instruction », *Science Educator*, vol. 20, n° 2, pp. 47-53.
- PUCHNER, L.D. et A.R. TAYLOR, 2006. « Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups », *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, pp. 922-934.
- ROSENFELD, M. et S. ROSENFELD, 2008. « Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences », *Educational Psychology*, vol. 28, n° 3, pp. 245-272.
- ROSS, J. et C. BRUCE, 2007a. « Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial », *Journal of Educational Research*, vol. 101, n° 1, pp. 50-60.
- ROSS, J. et C. BRUCE, 2007b. « Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 146-159.
- SCHLEICHER, A., 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession : Lessons from around the World*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- SHEWBRIDE, C. et coll., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116597-en>.
- SKAALVIK, E.M. et S. SKAALVIK, 2007. « Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, n° 3, pp. 611-625.
- TAYLOR, D.L. et A. TASHAKKORI, 1994. « Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making », présentation à l'occasion de la réunion annuelle de la Southwest Educational Research Association, janvier 1994, San Antonio, TX.
- TSCHANNEN-MORAN, M. et M. BARR, 2004. « Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 3, n° 3, pp. 187-207.
- TSCHANNEN-MORAN, M. et A. WOOLFOLK HOY, 2001. « Teacher efficacy: Capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, n° 7, pp. 783-805.
- VIELUF, S. et coll., 2012. *Teaching Practices and Pedagogical Innovation : Evidence from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.
- WAHLSTROM, K.L. et K.S. LOUIS, 2008. « How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, pp. 458-495.
- WAYNE, A.J. et coll., 2008. « Experimenting with teacher professional development: Motives and methods », *Educational Researcher*, vol. 37, n° 8, pp. 469-479.
- WININGER, S.R. et P.M. BIRKHOLZ, 2013. « Sources of instructional feedback, job satisfaction, and basic psychological needs », *Innovative Higher Education*, vol. 38, pp. 159-170.





## Chapitre 4

# INNOVER POUR CRÉER LES ENVIRONNEMENTS PÉDAGOGIQUES DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE

Pour innover, en éducation, il ne suffit pas d'emplir la classe de technologie. Il faut changer les méthodes pédagogiques de sorte que les élèves acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour réussir dans des économies compétitives et mondialisées. À partir du projet « Environnements pédagogiques novateurs » de l'OCDE, le présent chapitre décrit les moyens employés par certaines écoles pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, notamment : grouper les enseignants, modifier le regroupement des élèves, répartir autrement les apprentissages, changer les méthodes pédagogiques, voire combiner plusieurs de ces moyens.



Étant donné le rythme et l'ampleur du changement au XXI<sup>e</sup> siècle, les individus et les sociétés doivent s'adapter rapidement et ne jamais cesser d'apprendre. Les systèmes d'éducation doivent doter les apprenants des habiletés et des compétences qui leur permettent de participer activement au monde d'aujourd'hui et de demain. Mais le milieu dans lequel ces apprenants de tous âges apprennent est-il suffisamment novateur pour atteindre cet objectif ambitieux?

Le présent chapitre s'appuie sur le projet « Environnements pédagogiques novateurs », une étude menée par l'OCDE, et porte sur les moyens novateurs d'organiser l'apprentissage en vue d'influer positivement sur une réforme de l'éducation. L'étude conclue que pour être efficaces et viables, les écoles et les systèmes d'éducation doivent pour le moins :

- placer l'apprentissage au cœur de l'éducation, encourager l'investissement personnel et offrir un environnement où les apprenants comprennent leur activité apprenante;
- veiller à ce que l'apprentissage soit social et, souvent, collaboratif;
- tenir compte des motivations et de l'importance des émotions de l'apprenant;
- prêter une grande attention aux différences entre individus et, notamment, à leurs connaissances préalables;
- exiger beaucoup de chaque apprenant, mais sans surcharger les élèves de travail;
- recourir à des évaluations conformes à leurs objectifs, en réservant une place privilégiée à la rétroaction formative;
- favoriser la connexité horizontale entre les activités et les matières, au sein et en dehors de l'établissement d'enseignement.

L'étude conclut en outre à la nécessité de développer trois autres traits et cycles pour favoriser l'application de ces principes : privilégier le « noyau pédagogique » des écoles et autres milieux d'apprentissage comme foyers d'innovation; stimuler le leadership à tous les paliers pour promouvoir des apprentissages adaptés au XXI<sup>e</sup> siècle; créer des réseaux et des partenariats pour repousser les limites et renforcer la capacité professionnelle.

Innovier à partir du noyau pédagogique des écoles et des milieux d'apprentissage signifie transformer leurs relations et leur dynamique organisationnelles pour les adapter au XXI<sup>e</sup> siècle. Il s'agira souvent de repenser le fonctionnement actuel de la plupart des écoles, soit l'enseignant unique dans une classe isolée des autres, l'horaire et les unités bureaucratiques habituels ainsi que les méthodes pédagogiques et l'organisation des classes traditionnelles. Or, toutes les écoles des pays membres de l'OCDE ne reproduisent pas strictement ce modèle; d'ailleurs, beaucoup n'ont plus du tout ce profil. Les situations décrites ci-dessous sont autant d'exemples de refondations qui ont mis au jour de nouveaux environnements pédagogiques grâce au groupement des enseignants, à la modification du regroupement des apprenants, à la nouvelle répartition des apprentissages, à la modification des méthodes pédagogiques, voire à une combinaison de ces éléments.

### GROUPEZ LES ENSEIGNANTS

Les études de cas ci-dessous mettent en évidence trois raisons probantes d'abandonner le modèle traditionnel d'un enseignant unique par groupe d'apprenants. Premièrement, il y a des avantages à planifier et à travailler de concert ainsi qu'à mettre en commun des stratégies de perfectionnement professionnel (le travail d'équipe comme norme organisationnelle). Deuxièmement, le groupement des enseignants multiplie les possibilités pédagogiques. Troisièmement, le travail d'équipe profite à certains apprenants, qui risquent autrement de ne pas bénéficier de toute l'attention dont ils ont besoin quand il y a un seul enseignant en classe.

Dans certains cas, il arrive que la collaboration soit un élément de la culture générale de l'organisation pédagogique :

Le corps enseignant est pluridisciplinaire et complémentaire à l'école *Lakes South Morang P-9* (Victoria, Australie) : ses membres planifient et enseignent ensemble et s'encadrent mutuellement. Un système collaboratif de sauvegarde des données facilite le partage de la documentation, les évaluations, etc. Par ailleurs, les enseignants expérimentés de l'équipe initient leurs collègues à diverses méthodes pédagogiques adaptées aux différents styles d'apprentissage.

Il y a 20 ans, les enseignants de la *Lobdeburgschule, Jena* (Thuringe, Allemagne) ont introduit le travail d'équipe dans la structure pédagogique. C'est désormais en équipe qu'ils discutent d'éléments organisationnels et pédagogiques ainsi que des méthodes d'enseignement et de travail. Au début des années 1990, ils ont instauré le « cercle matinal », c'est-à-dire une réunion générale au cours de laquelle les élèves discutent de divers aspects de la vie scolaire.



Selon le directeur adjoint de la *Quality Learning Center and Enquiry Zone* (centre d'enseignement et de recherche de qualité) du Collège Mordialloc (Victoria, Australie), les enseignants ont longtemps suivi les manuels « à la lettre », dans des classes uniques aux portes closes. Tout est désormais très différent. Les enseignants ont ouvert leur classe et travaillent en équipe, illustrant par l'exemple les méthodes qui semblent les plus efficaces, non seulement auprès de leurs collègues, mais également des élèves et de la collectivité en général.

#### Encadré 4.1 Traits à privilégier dans les environnements pédagogiques modernes

Innovier à partir des éléments et de la dynamique du noyau pédagogique, conformément aux stratégies conceptuelles et aux « principes de l'apprentissage ».

Devenir une « organisation formative » grâce à de solides stratégies conceptuelles, à la mobilisation de la direction, à une solide base d'informations et à des modes de rétroaction efficaces.

S'ouvrir au partenariat pour croître et conserver le capital social et professionnel.

Promouvoir une efficacité digne du XXI<sup>e</sup> siècle en appliquant les principes d'apprentissage de l'EPN.

Source : OCDE, 2013a. *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr>.

#### Planification collaborative, organisation et perfectionnement professionnel

Le processus collaboratif de l'enseignement en équipe encourage la réflexion et la rétroaction spontanées. Entre les enseignants qui travaillent régulièrement ensemble, la collaboration devient un bon moyen de consigner, d'apprendre et de mettre en commun de bonnes pratiques. Cette perspective est dans la droite ligne de la création de « communautés d'apprentissage professionnelles » grâce auxquelles les enseignants analysent ensemble la pédagogie et le contenu d'un cours afin d'améliorer constamment la pratique.

L'apprentissage professionnel est une priorité au *Community Learning Campus* (CLC ou campus d'apprentissage communautaire) de l'école secondaire d'Olds (Alberta, Canada). Il est souvent partie intégrante des activités quotidiennes comme le travail en équipe, l'élaboration de programmes (conception d'un programme d'étude intégré et multidisciplinaire par des équipes d'enseignants de plusieurs disciplines), la planification de cours et les réunions. Les enseignants assistent également à des journées de perfectionnement organisées par l'établissement ou le district.

La collaboration entre enseignants et entre élèves est un élément important au *Consejo de Educación Inicial y Primaria* (CEIP) Andalucía de Séville (Espagne). Les adultes de la communauté scolaire (enseignants, familles et bénévoles) sont organisés en groupes de travail, commissions, réunions, conseil des enseignants, etc. Cette culture du travail en équipe est présente dans la classe même : il arrive fréquemment, en effet, que plusieurs adultes y travaillent ensemble.

Les enseignants de la *Jenaplan-Schule d'Iena* (Thuringe, Allemagne) tiennent des réunions périodiques où ils retrouvent des collègues de toutes les classes. Ils discutent chaque semaine de sujets importants pour les jours à venir et élaborent la matière, les documents et les méthodes au programme.

*Si mes enseignants ne collaboraient pas et n'apprenaient pas ensemble, s'ils insistaient pour que leur classe reste leur domaine privé, nous ne pourrions pas atteindre le degré d'apprentissage et de mobilisation en profondeur que nous visons. Nous devons tous collaborer à chaque instant et apprendre ensemble chaque jour.*

Le directeur du CLC, école secondaire d'Olds, (Alberta, Canada).

#### Grouper les enseignants pour combiner divers modes d'apprentissage et d'enseignement

Plusieurs des études de cas résumées dans ces pages montrent que l'enseignement en équipe de deux ou plus permet aux enseignants de travailler avec un grand groupe d'apprenants et d'offrir à ces derniers des méthodes pédagogiques différentes. En effet, en éducation, les petits groupes ne sont pas toujours préférables. Un enseignement magistral peut être donné devant un grand groupe d'élèves, que l'on divise ensuite pour proposer d'autres styles d'enseignement aux petits groupes.



Au lieu de placer un enseignant unique dans une classe de 30 élèves, le *Cramlington Learning Village* (village pédagogique de Cramlington) en Angleterre (Royaume-Uni) propose deux enseignants par classe de 60 élèves. L'emploi du temps s'en trouve assoupli. Les enseignants peuvent diviser la classe en groupes, selon les besoins des élèves, comme pour un enseignement parallèle ou différencié. Ils peuvent aussi organiser des séances pluridisciplinaires et enseigner par exemple comment faire une recherche en recourant à l'un de leurs collègues spécialisé dans les sciences et les médias. En conséquence, la flexibilité est introduite sans coûts supplémentaires. L'enseignement en équipe permet en outre de donner l'exemple de la collaboration et de stimuler l'énergie créatrice. Il produit des modes d'organisation de l'apprentissage nouveaux et novateurs qui sont attrayants pour les apprenants.

Au *CEIP Andalucía* (Séville, Espagne), la classe entière est souvent divisée en groupes de quatre ou cinq élèves. Le cours comprend des activités de 15 ou 20 minutes supervisées par un enseignant ou un autre adulte. Une fois terminé le temps consacré à une activité, les adultes changent de groupe, de façon à passer un peu de temps avec tous les groupes à chaque cours. Et même si chaque groupe s'adonne à une activité différente, toutes les activités portent sur un même thème général.

L'enseignement en équipe est pratiquement utilisé dans le cadre de tous les cours de l'*Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner* (Vienne, Autriche). Par ailleurs, les enseignants participants sont nombreux à parler la même langue que les élèves immigrants inscrits dans leurs cours.

### L'enseignement en équipe pour groupes spécifiques

Pour certains groupes d'apprenants, l'enseignement en équipe est garant d'une attention soutenue dont ils seraient peut-être privés au sein d'une grande classe.

À l'*Europaschule* (Linz, Autriche), les enseignants en tandem accordent une attention plus personnelle à leurs élèves. Par exemple, l'un d'eux se concentre sur la matière au programme et les consignes, tandis que l'autre s'occupe des élèves qui ont des besoins particuliers et se concentre sur l'aspect social et sur la formation des équipes, accordant toute son attention à ceux qui en ont le plus besoin.

De même, au lieu des habituels groupes constitués en fonction des capacités, la *Hauptschule St. Marein bei Graz* (Autriche) a formé des classes intégrées d'âges mixtes qui incluent quelques élèves présentant des besoins particuliers. Les enseignants adaptent donc leur enseignement en classe, alternant les notions de base destinées à l'ensemble des élèves, un contenu complémentaire à l'adresse des élèves qui sont très motivés et un soutien supplémentaire à ceux qui le sont moins.

Au centre *Dobbantó* (tremplin) (Hongrie), trois enseignants sur cinq travaillent en permanence avec les élèves, tandis que les deux autres sont présents en classe 40 % du temps. En général, trois enseignants, dont au moins un est spécialiste des besoins pédagogiques spéciaux, travaillent avec les élèves à l'acquisition de compétences en sciences humaines, en sciences naturelles et dans un domaine professionnel, respectivement.

Au *CEIP Andalucía* (Séville, Espagne), les élèves en difficulté n'ont pas à sortir de la classe : un second enseignant vient les rejoindre pendant deux heures chaque jour, au cours desquelles des groupes flexibles sont formés. En conséquence, le comportement général s'améliore et les élèves peu performants améliorent leurs résultats scolaires.

### Visibilité accrue

Les enseignants qui travaillent en équipe apprennent l'un de l'autre des techniques et des méthodes différentes parce qu'ils les voient enfin en application (visibilité accrue), puisqu'elles ne sont plus cachées derrière les portes closes d'une classe. Cette visibilité est d'autant plus grande que l'organisation entière s'y adonne et non plus seulement les collègues qui décident de collaborer (Hattie, 2009). Certains enseignants sont d'abord déconcertés, mais une méthode novatrice modifie par nature les habitudes avant d'être intégrée et de devenir une pratique organisationnelle acceptée.

Les enseignants de la *John Monash Science School* (école scientifique John Monash) (Victoria, Australie) ont constaté les avantages de savoir ce que les autres font et, par conséquent, d'apprendre les uns des autres et d'être plus au fait de ce que les élèves apprennent. Ils ont en outre appris à établir des liens plus étroits entre les différentes disciplines. Cette méthode était nouvelle pour eux, plutôt habitués aux espaces privés et fermés ainsi qu'aux bureaux individuels.





Grâce au programme d'enseignement à distance de la *Lok Sin Tong Leung Wong Wai Fong Memorial School* (école commémorative) (Hong-Kong [Chine]), les élèves apprennent de leurs camarades d'autres établissements, et les enseignants peuvent observer les cours donnés par leurs collègues et échanger avec eux bien qu'ils ne soient pas physiquement sur place. La classe Smart, notamment, est à la pointe de la technologie et met à la disposition des enseignants une vaste gamme de médias. Elle sert également de lien vivant avec des établissements partenaires.

## GROUPER AUTREMENT LES APPRENANTS

Parmi les environnements pédagogiques novateurs décrits dans ces pages, le plus fréquent se caractérise par le groupement d'apprenants plus âgés avec d'autres les plus jeunes. Ce mélange est inévitable dans les établissements de très petite taille.

### Groupement d'apprenants d'âges différents

Les écoles étudiées dans ces pages motivent de diverses façons le groupement d'apprenants d'âges différents. Il s'agit de stimuler l'apprentissage, d'encourager une diversité et des liens autrement peu probables, de favoriser l'apprentissage entre collègues, de faire pièce à l'intimidation et de favoriser des relations sociales de qualité.

Les élèves de la *Lisbjerg School* (Danemark) sont divisés en deux grands groupes dont l'âge s'étale sur trois ans (de six à neuf ans et de 10 à 13 ans). Ils sont également divisés en petits groupes de 12, aussi d'âges divers. L'enseignement est différencié et alterne entre groupes de tailles différentes. Chaque élève suit un cheminement particulier (appelé « synopsis de l'élève ») et consigne son travail dans des portfolios.

Les enseignants du *Community of Learners Network* (réseau communautaire d'apprenants) (Colombie-Britannique, Canada) travaillent dans les classes et entre les classes traditionnelles pour favoriser la création de méthodes d'enseignement et d'apprentissage novatrices. De la maternelle à la 7<sup>e</sup> année, par exemple, les élèves sont classés selon leur âge, mais les enseignants affectés aux différents paliers offrent un enseignement collaboratif. Ils ont modifié l'infrastructure et l'organisation des apprentissages pour favoriser la collaboration entre les élèves d'âges différents et ont adapté de même la structure du pouvoir en faisant des élèves une ressource essentielle à l'apprentissage de leurs camarades – et de leurs enseignants.

À l'école de *Presteheia* (Kristianssand, Norvège), les groupes d'élèves varient quant à l'âge et à l'effectif, mais ils comptent généralement de 33 à 54 élèves. Dans les grands groupes d'âges mixtes, une partie du temps est consacrée à la socialisation des apprenants qui seraient autrement incapables d'établir des liens. Cette activité réduit l'incidence de l'intimidation à l'école. Les élèves se sentent donc plus en sécurité et gagnent en assurance. Il leur est plus facile de trouver quelqu'un avec qui tisser des liens de confiance puisqu'ils connaissent un plus grand nombre d'élèves. Le déploiement des enseignants et des autres membres du personnel se fait de façon assez souple.

*Je pense que les groupes d'âges mixtes donnent un "coup de pouce" pédagogique à l'élève. La réussite est au rendez-vous et les enfants en sortent beaucoup plus forts, même dans le cas des matières pour lesquelles ils sont moins doués. Ces coups de pouce pédagogiques, nourris par ces réussites, sont irremplaçables.*

Un enseignant de la *Jenaplan-Schule* (Thuringe, Allemagne)

Certaines des écoles à l'étude, très petites, ont formé des classes combinées. Elles profitent consciemment de cette composition hétérogène pour offrir un enseignement individualisé et faciliter l'intégration et l'autonomie.

La petite école *Gesamtschule Schupberg* (Boll, Suisse) réunit en une classe combinée des élèves d'habiletés cognitives et physiques diverses. Elle valorise cette hétérogénéité et constate ses effets stimulants et motivants sur le développement social et cognitif des enfants.

Les 20 élèves de la *Gesamtschule Lindental* (Boll, Suisse), de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année, sont regroupés dans une seule classe. Bien que les élèves soient placés à un niveau scolaire précis, les activités d'apprentissage sont adaptées à leur développement, de sorte que les plus doués soient constamment stimulés et que les plus faibles gagnent en assurance à l'égard des apprentissages.



### De petits groupes au sein de grands groupes

Un certain nombre de ces écoles novatrices ont adopté un système qui leur est propre, doté d'une unité organisationnelle plus souple, qui encourage une mobilisation presque familiale chez les élèves.

Souscrivant au principe de l'apprentissage comme projet social, le CLC de l'école secondaire d'Olds (Alberta, Canada) a structuré l'environnement physique et les programmes en quatre communautés d'apprentissage appelées blocs (*quads*). Ces blocs, nommés d'après une couleur (rouge, vert, bleu et or), sont conçus pour offrir une gamme de contextes pédagogiques à des groupes d'élèves très divers. Le bloc rouge réunit des élèves de 9<sup>e</sup> année; c'est le seul qui corresponde à une classe unique. Les trois autres regroupent des élèves de la 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. Les élèves restent dans le même bloc avec le même groupe d'enseignants pendant leurs trois années d'enseignement secondaire.

À l'*Australian Science and Mathematics School* (école australienne de mathématiques et de sciences) (Australie méridionale, Australie), le contexte collaboratif repose sur un programme de tutorat collectif. Chaque élève est membre de la même classe combinée pendant toute la durée de sa scolarité. Le groupe se réunit chaque jour pendant 40 minutes. L'un de ses principaux objectifs est de guider les élèves et de leur prêter une attention particulière en favorisant des liens solides entre apprenants et enseignants et de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école.

Au *Colegio Karol Cardinal de Cracovia* (Santiago, Chili), l'unité de base n'est pas la « maison », la « famille », ni le « bloc », mais le « ministère », comme au sein d'un gouvernement. Chaque ministère compte un élève et un parent ministres, un enseignant conseiller, des chefs de départements, un maire de la classe et un secrétaire adjoint.

Au terme d'une campagne politique, le président est élu au suffrage universel, sous la surveillance d'observateurs. L'élève qui obtient le plus grand nombre de votes devient président du gouvernement scolaire et le suivant devient secrétaire général du président.

L'apprentissage coopératif est un trait dominant de nombreux établissements novateurs. Dans certains cas, il est officialisé par la création de groupes d'apprenants beaucoup plus petits que les « maisons » ou groupes de tutorat décrits ci-dessus. Dans une école de Hong-Kong (Chine), les élèves ont été délibérément répartis en petits groupes de travail en mélangeant les niveaux de compétence.

La *Lok Sin Tong Leung Wong Wai Fong Memorial School* (Hong-Kong [Chine]) a restructuré toutes les classes de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire et divisé les élèves en petits groupes de trois ou quatre environ. Il s'agit de groupes hétérogènes, formés en fonction du rendement des élèves, chacun étant composé d'élèves plus doués et d'autres qui ont plus de difficulté. Cette hétérogénéité est propice à la collaboration : les élèves travaillent ensemble pour optimiser les apprentissages les uns des autres.

Le *Mevo`ot HaNegev Kibbutz Shoval* (Israël) a adopté une pédagogie par projets, ces derniers étant axés sur une question ou un problème particulier, de nature théorique, pratique ou les deux. Les apprenants sont répartis en groupes de trois ou quatre, et étudient un thème général ou une question secondaire.

### REVOIR LE PROGRAMME POUR EXPLOITER LE TEMPS DE MANIÈRE NOVATRICE

Partout au monde, l'emploi du temps est le principal outil d'organisation scolaire. L'horaire structure la journée, la semaine et le cycle scolaires. Or, nombre d'enseignants voient encore le temps sous l'angle quantitatif : ils en ont plus ou moins, et considèrent que l'efficacité de leur enseignement en dépend directement. Certaines méthodes novatrices confèrent toutefois au temps un aspect plus qualitatif.

#### Horaire, flexibilité et utilisation du temps

La programmation des activités et leur répartition dans le temps sont partie intégrante de la vie scolaire. Un certain nombre des environnements pédagogiques novateurs décrits ci-dessus se sont orientés vers des périodes moins nombreuses, mais plus longues, en partie par besoin de souplesse, mais, surtout, pour augmenter les possibilités d'apprendre plus en profondeur.

Le *Mevo`ot HaNegev Kibbutz Shoval* (Israël) propose une semaine plus courte (cinq jours) et des cours plus longs (60 minutes) que la moyenne du pays pour donner aux élèves le temps de s'investir davantage dans les leçons. Le nombre de matières étudiées en une semaine a été réduit de huit à quatre ou cinq. Les relations entre enseignants et apprenants sont devenues plus personnelles. L'apprentissage vise la compréhension, et l'étude est désormais individuelle et plus autonome. Les enseignants guident et aident les apprenants.



À la *John Monash Science School* (Victoria, Australie), chaque jour sauf le mercredi commence par 15 minutes de tutorat collectif. L'emploi du temps de l'établissement est basé sur des journées de quatre séquences et un cycle de 10 jours. Chaque cours dure 75 minutes pour donner aux élèves la possibilité d'« apprentissages plus approfondis », explique le directeur.

L'horaire du *Community Learning Campus* de l'école secondaire d'Olds (Alberta, Canada) est divisé en cinq blocs de 70 minutes entrecoupés de pauses de 10 minutes. L'un des blocs est une séquence flexible au cours de laquelle les élèves ont le temps de manger et de faire leurs devoirs ou tout ce qu'ils souhaitent d'autre, notamment consulter un enseignant.

En s'écartant du programme traditionnel par matières, les écoles en viennent forcément à modifier leur emploi du temps.

En Espagne, les écoles structurent le temps en fonction des matières, mais l'*Instituto Escuela Jacint Verdaguer* a choisi de le faire plutôt en fonction des méthodes pédagogiques. Les trois volets du programme se reflètent dans l'horaire des élèves et dans la « pyramide des apprentissages » : l'apprentissage des matières principales occupe 25 % du temps; les travaux individuels et l'apprentissage autonome prennent 25 %; et le travail collaboratif bénéficie de 40 % du temps. Les 10 % restants vont au travail intrapersonnel.

À l'école *Dobbantó* (tremplin) (Hongrie), l'année scolaire dure 36 semaines comme dans toutes les autres écoles techniques, mais l'horaire quotidien et hebdomadaire y est très différent. Environ 60 p. 100 du temps est consacré à l'enseignement général, et 40 % à l'acquisition de compétences professionnelles.

Nombre des écoles étudiées ont des horaires plus souples que les écoles traditionnelles. Cette flexibilité va de pair avec des plans d'apprentissage individuels et une philosophie de l'éducation qui vise à rendre l'école moins bureaucratique.

Il n'y a pas de cloche à l'*Europaschule* (Autriche), car beaucoup estiment que le son risque d'interrompre l'apprentissage. Les enseignants commencent et terminent les cours ou font une pause quand ils l'estiment judicieux.

Au lieu du système habituel des cours de 45 minutes répartis selon les matières au programme du système d'éducation allemand, la *Jenaplan-Schule, Jena* (Thuringe, Allemagne) a choisi un enseignement ouvert et adaptable. L'horaire est suffisamment souple pour que chaque élève ait du temps libre et puisse travailler et apprendre à son rythme pendant le jour, s'adonner à des activités qui l'intéressent, mettre sa créativité à profit et développer ses habiletés sociales. L'objectif est d'inciter les élèves à se considérer comme des apprenants actifs et autonomes et à goûter le fruit de leurs efforts.

*À l'école Makor Chaim, on ne croit pas à la structure rigide des 45 minutes de cours. [...] Peu importe le nombre de mots prononcés par les enseignants ou les élèves, l'important est de savoir si les élèves ont appris. Pour ce faire, il faut les exposer aux situations du monde réel où outre les situations dans lesquelles les adultes enseignent aux jeunes, les gens cherchent de l'information, font des essais ou étudient en collaboration avec des collègues.*

Chercheur, école secondaire *Makor Chaim* (source de vie) – *Yeshiva* (Israël)

Une partie de ces environnements pédagogiques novateurs offrent à leurs élèves la possibilité d'accélérer leurs apprentissages. La recherche effectuée dans des établissements de différents pays montre que le procédé améliore les résultats (Hattie, 2009).

À l'*Australian Science and Mathematics School* (Australie méridionale, Australie), les élèves de 10<sup>e</sup> année peuvent étudier les matières au programme de la 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année, tandis que les élèves de la 12<sup>e</sup> année peuvent suivre des cours de première année à l'Université Flinders dans le cadre du programme de 12<sup>e</sup> année. L'établissement répond aux besoins pédagogiques de ses élèves les plus motivés et les plus doués en les laissant apprendre à leur rythme et en supprimant les restrictions du cycle scolaire annuel traditionnel.

Les rituels aident à organiser la journée scolaire et à lui donner un sens; ils créent l'habitude de réfléchir et de planifier. Certaines des écoles novatrices à l'étude amorcent et concluent la journée ou la semaine par ce genre de moment particulier. Voici quelques exemples.



Au début d'une journée scolaire à la *Projektschule Impuls, Rorschach* (Berne, Suisse), les élèves forment le « cercle matinal » et font circuler la « pierre de l'orateur » qui permet à chacun d'exprimer à son tour ses sentiments et ses idées. La journée est structurée et commence par un cours de langue étrangère suivi d'un travail d'équipe lié aux plans d'apprentissage. Suit une période de 25 minutes de silence absolu, mesurée à l'aide d'un sablier : les élèves restent sans parler à leur place.

À l'école primaire *Courtenay Gardens* (Victoria, Australie), le programme multimédia, qui comprend le *Morning Show* (émission de télé matinale), le *CGPS Radio Show* (émission de radio de l'école) et un projet de tournage, est devenu une institution. L'émission de télé est animée chaque matin par un groupe d'élèves plus âgés qui ont postulé à la fonction et suivent pour ce faire une formation adaptée. Transmise à 9 h depuis une classe réservée à la production multimédia sur les écrans télé installés dans chaque classe, dans la salle des enseignants et à l'entrée de l'école, l'émission renseigne la communauté scolaire sur la journée à venir. Elle suit un scénario structuré, c'est-à-dire : les nouvelles qui concernent l'école, les anniversaires des élèves et du personnel, le nom des enseignants qui surveilleront la cour de récréation, la météo, une « minute mathématique », une tribune téléphonique qui permet les interventions depuis les classes et un film tourné par les élèves.

### Apprentissage structuré en dehors des heures habituelles

Certaines des écoles à l'étude programment systématiquement des périodes d'apprentissage et d'encadrement hors des heures normales de cours. Elles sont beaucoup plus nombreuses à le faire que celles dont l'exemple figure ci-dessous. En effet, toutes les écoles qui offrent des classes virtuelles, par exemple, ont rompu le lien étroit entre la présence physique et l'apprentissage structuré.

Grâce à l'appel d'offres remporté auprès du conseil municipal de la ville de Séville, l'association *Entre Amigos* du quartier Polígono Sur organise des activités parascolaires. Dès 8 h, l'organisme présente la « classe du matin », conçue pour aider les élèves dont les parents commencent à travailler très tôt, la plupart sur les marchés à ciel ouvert. D'autres activités sont offertes de 15 h à 17 h, mais le *CEIP* (Espagne) ferme habituellement plus tard encore.

L'école *Lok Sin Tong Leung Wong Wai Fong Memorial School* (Hong-Kong [Chine]) a créé un certain nombre d'activités auxquelles les élèves peuvent participer avant, pendant et après l'école. Ceux d'entre eux qui doivent arriver tôt peuvent prendre part au programme *Reading is Fun* (lire c'est agréable) dès 7 h 15 et pendant presque une heure. Les élèves choisissent leurs lectures et font part ensuite de leur expérience. En plus des activités habituelles de l'heure du repas de midi, ils peuvent se joindre à l'équipe des élèves jardiniers et prendre soin des plantes du jardin scolaire et du jardin communautaire pendant la récréation. Chaque après-midi, ils disposent de 40 minutes pour étudier et faire leurs devoirs. En fin de journée, l'école leur propose deux heures de tutorat pour approfondir la matière ou réaliser des projets de création.

Les programmes enrichis de l'école primaire *Rodica* (Slovénie) offrent une gamme d'activités artistiques, linguistiques et sociales ainsi que des projets de recherche et des projets internationaux qui stimulent la pensée créative, encouragent l'éducation constructiviste et valorisent diverses voies d'acquisition des connaissances. Ils complètent le programme courant et sont offerts en grande partie en dehors des heures de cours, soit en après-midi et le samedi.

## ÉLARGIR LES RÉPERTOIRES PÉDAGOGIQUES

Les milieux pédagogiques novateurs appliquent différentes méthodes pédagogiques pour diversifier les modes d'enseignement et d'apprentissage. Beaucoup privilégient l'investigation et la collaboration, deux méthodes essentielles pour préparer les élèves à leurs apprentissages futurs et à l'acquisition des compétences nécessaires au XXI<sup>e</sup> siècle. Ces écoles tirent le meilleur parti de la technologie des communications. L'important est de *combinaison* les méthodes pédagogiques. En effet, l'innovation ne saurait se borner à l'application d'une seule méthode nouvelle ou d'un type de technologie. Innover, c'est employer une combinaison de méthodes et d'outils, y compris l'enseignement direct.

### Apprentissage par l'investigation

*Les méthodes d'apprentissage par investigation et par la conception permettent de nourrir la communication, la collaboration, la créativité et la réflexion en profondeur [mais] elles sont difficiles à mettre en œuvre. Elles dépendent étroitement des connaissances et des compétences des enseignants qui les appliquent. [...] Les enseignants ont besoin de temps et du soutien d'une communauté pour organiser un travail par projets prolongé. Il faut de solides compétences pédagogiques pour gérer en classe des projets de longue haleine sans perdre de vue que l'objectif est de "faire en comprenant" et non de "faire pour faire".*

B. Barron et L. Darling-Hammond, dans OCDE : *Comment apprend-on? : La recherche au service de la pratique*, 2010, p. 231.



Nombre des écoles à l'étude proposent l'apprentissage par projet. Les élèves sont encouragés à acquérir des connaissances par la pratique, la formulation d'hypothèses, la recherche scientifique, l'auto-observation et l'analyse littéraire (parfois en ligne). Certaines ont délaissé l'enseignement fondé sur une matière donnée au profit d'un apprentissage pluridisciplinaire qui associe les connaissances et les compétences liées à plusieurs matières.

La *Jenaplan-Schule d'Iena* (Thuringe, Allemagne) a créé un groupe d'enseignement collectif (musique, arts, sports, artisanat, travail du bois, etc., et sciences sociales), un groupe de travail collectif et un groupe de réalisation de projets sur la nature, la géographie, l'histoire, la langue allemande et l'éthique ou la religion. Quel que soit le groupe, le projet est la principale forme de travail et trois périodes de 100 minutes lui sont consacrées chaque semaine.

L'apprentissage par la résolution de problèmes représente une part substantielle du travail des élèves de l'*Instituto Escuela Jacint Verdaguer* (Espagne) en sciences naturelles, en sciences sociales et en technologie. Le tout est planifié en équipes et exécuté collectivement ou individuellement. La compréhension d'un problème est considérée comme étant la première étape de sa résolution. L'organisation des espaces réservés à l'apprentissage, l'horaire, les activités, les sorties et les ateliers reposent donc tous sur cette méthode.

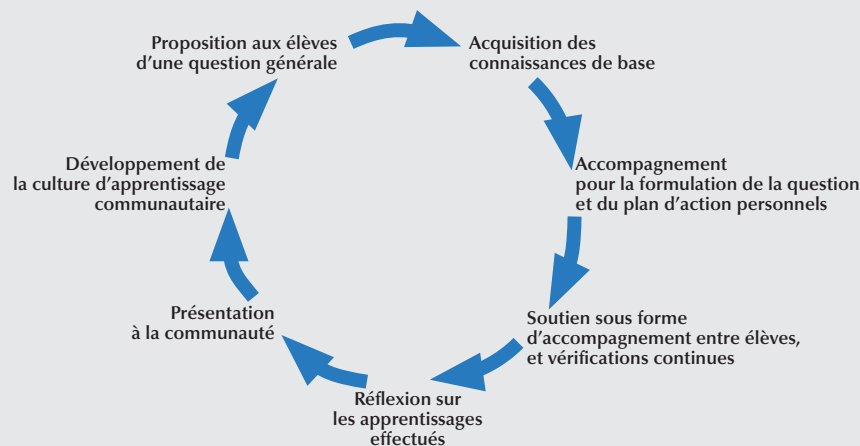
Au sein de l'*Innovation Unit* (unité d'innovation) de l'école secondaire Matthew Moss en Angleterre (Royaume-Uni), les élèves travaillent une fois par semaine en équipes à un projet de recherche. Les enseignants leur soumettent un défi, soit lancer un œuf le plus haut possible et le récupérer sans le briser, intervenir en cas de catastrophe naturelle ou retracer l'histoire des migrations d'une famille. Les élèves recueillent de l'information, rédigent un projet de recherche et, une fois celui-ci approuvé par l'enseignant, font la recherche pendant toute l'année scolaire et organisent leur travail comme ils le veulent. Les enseignants agissent comme conseillers, donnent des leçons quand le besoin s'en fait sentir ou suggèrent des sources complémentaires.

La méthode du cercle d'investigation choisie par une école de Colombie-Britannique formalise les étapes de l'investigation comme le montre la figure ci-dessous.

Les enseignants du *Community of Learners Network* (Colombie-Britannique, Canada) élaborent des questions de recherche très vastes qui englobent une gamme de visées pédagogiques. Les connaissances de base sont transmises par un enseignement direct et par une série de processus collaboratifs de collecte d'information, comme la recherche, le casse-tête, le cercle littéraire, le cercle d'information, l'expérience sur le terrain et des présentations par des invités. Cette étape se caractérise par des « cercles » au cours desquels les élèves apprennent les uns des autres, en petits groupes dirigés. Après chaque rencontre de groupe, les élèves sont invités à faire des exercices d'écriture réflexive et à représenter leur compréhension progressive à l'aide d'arbres conceptuels.

Figure 4.1

**Cercle d'investigation en classe du Community of Learners Network**



Source : OCDE (2012), Inventory Case Study "Community of Learners Network", [www.oecd.org/edu/ceeri/50301622.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceeri/50301622.pdf).



Les enseignants accompagnent ensuite les élèves dans la formulation d'une question de recherche de leur choix, qui doit toutefois s'inscrire dans le thème général. Dans le cadre de leurs recherches individuelles, les élèves fournissent souvent des expériences d'apprentissage à leurs camarades de classe. La progression est facilitée par des cercles de rétroaction à plusieurs paliers, fondés sur le travail personnel, le soutien des pairs et de l'enseignant. L'investigation est suivie d'une célébration des apprentissages sous forme d'une présentation de l'expérience aux familles, aux autres élèves et aux membres de la communauté. Une fois le cercle bouclé, un autre commence, suivant la même séquence d'activités. Les élèves apprennent ainsi de façon plus autonome et entreprennent des projets d'investigation de plus en plus complexes.

### Apprentissage authentique

Beaucoup d'écoles novatrices ont en commun une volonté de rendre l'expérience pédagogique authentique et utile en soumettant aux élèves des problèmes réels, en leur offrant une expérience pratique et en intégrant l'environnement historique, naturel et culturel dans les activités d'apprentissage. Cette authenticité passe par des problèmes « réels », dignes d'intérêt pour les élèves parce qu'ils sont plus pertinents, plus complexes et plus stimulants que les problèmes simplifiés conçus par les enseignants, et qu'ils sont liés de plus près à l'acquisition des compétences pour le XXI<sup>e</sup> siècle.

L'Atelier des idées du Centre d'études du design de Monterrey (CEDIM), Monterrey (Nuevo León, Mexique) collabore avec des entreprises et des organisations qui acceptent de soumettre des projets « réels » que les élèves peuvent réaliser en équipes, depuis un remue-méninges initial jusqu'à l'évaluation finale. Les enseignants font office de conseillers. Le projet comporte trois grandes étapes : la conception du projet, soit la définition d'un plan de réalisation, la collaboration pour optimiser le travail et les résultats, et l'évaluation par l'enseignant, par les camarades, par chaque élève et par l'organisme qui a soumis le projet.

Le projet pratique de vie et de construction triennal de l'école secondaire de premier cycle de *Breidablikk* (Norvège) consiste à construire des maisons à l'échelle 1/20. Les élèves jouent les rôles de constructeurs, jardiniers, électriciens, employés de banque, agents immobiliers et d'autres encore. À cette fin, l'école collabore avec des représentants de diverses entreprises. Les élèves utilisent les mêmes outils que les architectes, et les maisons, électrifiées, sont dotées d'un mobilier fabriqué à la main. Tous les plans doivent être respectueux de l'environnement.

La résolution de problèmes réels implique souvent une expérience pratique. Dans quelques écoles, il s'agira par exemple d'inviter en classe ou à une vidéoconférence une personne dont la langue maternelle est celle que les élèves apprennent, leur permettant ainsi d'interagir face à face, ou de faire participer les élèves à des événements internationaux pour leur permettre d'entendre et de parler la langue qu'ils étudient.

Dans le cadre de l'expérience pratique, les élèves devront exploiter une petite entreprise et fabriquer puis vendre des produits maison ou résoudre un problème posé par un client externe, par exemple. Ce faisant, ils acquièrent l'expérience de la commercialisation, de la promotion, de la comptabilité, de l'après-vente, mais également de l'organisation et du travail d'équipe.

L'école primaire *Mypolonga* (Australie méridionale, Australie) dispose d'un magasin tenu par des élèves qui y vendent des produits maison et des produits commandés par la communauté locale, des visiteurs et des touristes. Chaque classe participe à une activité commerciale, artisanale ou touristique, et les élèves les plus âgés gèrent la boutique un jour par semaine avec un jeune stagiaire. Les élèves accomplissent par rotation toutes les tâches nécessaires à l'exploitation du magasin apprenant une langue, les mathématiques, les arts, l'artisanat et l'hospitalité tout au long de l'expérience.

L'apprentissage authentique est souvent lié à divers aspects de l'environnement immédiat des élèves. Ceux-ci peuvent donc explorer le monde qui les entoure et découvrir le patrimoine culturel et historique de leur région.

Le projet *Liikkeelle!* (en mouvement) du centre scientifique finlandais Heureka (Finlande) encourage les élèves à étudier un milieu sous l'angle des sciences naturelles. Les activités proposées sont par exemple l'évaluation de la qualité de l'air et du niveau de bruit, sous la direction d'experts et des autorités compétentes. Les élèves installent un appareil de mesure à proximité de l'école et travaillent avec un centre d'information sur les sciences naturelles pour analyser et traiter les données, puis publier les résultats sur une carte interactive diffusée sur une plateforme d'apprentissage en ligne. Ils discutent ensuite des résultats avec des élèves d'autres écoles et un vaste réseau d'experts.



L'expérience d'apprentissage authentique comporte souvent plusieurs cycles d'examen et de révision visant le perfectionnement du résultat, qui est soit une exposition, un spectacle ou un portfolio. Quand les élèves peuvent présenter leurs réalisations à un véritable public, leur travail devient source d'apprentissage collectif et de célébration (Barron et Darling-Hammond, 2010). Travailler en vue d'une représentation finale pousse également les élèves vers une maîtrise réelle. En effet, un public véritable exige une présentation cohérente et une compréhension approfondie. Les présentations sont, en elles-mêmes, des occasions d'apprentissage : elles exigent des aptitudes à l'organisation collective et à la communication avec un public. Ici encore, le lien avec les compétences pour le XXI<sup>e</sup> siècle est évident.

Les élèves de l'Atelier des idées du CEDIM à Monterrey (Nuevo León, Mexique) présentent les résultats de leurs projets, qui répondent à la demande d'une entreprise ou d'une communauté réelle, au personnel des entreprises et à un public ou à un établissement privé. De ce fait, l'évaluation de leur travail devient aussi beaucoup plus authentique et utile.

Pour les élèves du *Community of Learners Network* (Colombie-Britannique, Canada), la présentation finale est la célébration qui couronne chaque cycle d'investigation. Elle est donc devenue un élément essentiel du processus d'apprentissage. Les élèves, les administrateurs de l'école, les familles et le public sont tous invités à voir les produits créés par les élèves et à discuter avec ces derniers de l'expérience d'apprentissage.

L'*Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner* (Autriche) recourt jusqu'en 3<sup>e</sup> année à un type particulier d'évaluation du rendement appelé « portfolio commenté ». Deux fois par année, les élèves présentent leurs travaux aux parents et aux enseignants dans le cadre d'une conversation circonstanciée qui dure environ trente minutes. Ils répondent aux questions des enseignants ou montrent ce qu'ils ont appris en résolvant des problèmes qu'ils se sentent à l'aise d'aborder devant leurs parents.

### **Perspectives pédagogiques des environnements à forte composante technologique**

La technologie n'est certes pas indispensable à l'apprentissage par projets, mais elle le facilite grandement (OCDE, 2010). Elle procure les outils nécessaires pour mener l'investigation à bien. Les caméras numériques et les enregistrements vidéo permettent de recueillir des données en temps réel, tandis que les ordinateurs portables facilitent l'accès aux résultats de recherche sur Internet et à l'informatique mobile. La technologie sert de plateforme à l'apprentissage par l'investigation, fournissant un espace de travail individuel ou collectif aux apprenants ainsi que la possibilité de former des classes ou des réseaux d'apprenants. Enfin, elle peut être le mécanisme de base de l'apprentissage par l'investigation puisqu'elle permet d'apprendre par le jeu ou au moyen de simulations Web et qu'elle structure l'apprentissage par l'investigation de manière invitante et pertinente (Groff, 2012).

La technologie peut optimiser la mobilisation, la motivation, l'apprentissage et l'investigation pilotés par l'élève, l'interactivité, la collaboration, la personnalisation et la flexibilité, autant d'éléments qui restent bien entendu tout à fait possibles autrement. Néanmoins, certaines formes d'apprentissage dépendent étroitement de la technologie.

#### **Encadré 4.2 Enseignement et apprentissage tributaires de la technologie**

*Expériences pédagogiques spécifiques et complexes* : Grâce aux progrès de la simulation, par exemple, chaque élève peut disséquer un cœur de porc, ce qui serait difficile dans la réalité.

*Communication et collaboration à distance* : Les apprenants et les écoles peuvent maintenant se connecter aisément pour partager de l'information et collaborer au moyen d'outils gratuits comme Skype. Un groupe d'élèves intéressés par les comportements migratoires d'un oiseau pourra se joindre à un groupe partageant le même intérêt et étudier le sujet sous la direction d'un expert.

*Mobilité et accessibilité de vastes ressources* : La technologie ne confine plus l'apprenant aux lieux traditionnels de savoir comme la bibliothèque universitaire. Elle donne accès à des documents et à des expériences pédagogiques très riches et très divers.

Source : Groff, J., 2012. *Technology-Rich Innovative Learning Environments*, [www.oecd.org/edu/ceeri/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceeri/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf).



La réalisation de films, pratique pédagogique commune à beaucoup des cas à l'étude, serait impossible sans la technologie. Les élèves font l'expérience du processus entier, depuis la conception et l'idée, en passant par la planification, le scénarimage, la rédaction du scénario, le tournage et la présentation finale.

À l'école primaire *Miwon* (Gyeonggi-do, Corée), les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année qui le souhaitent choisissent des sujets d'intérêt pour eux et leurs parents et réalisent un film. Par exemple, certains ont choisi les problèmes particuliers d'une société multiculturelle et les solutions possibles. Le projet a été financé par Changshi, une association cinématographique coréenne. Depuis 2006, quelques films ont été primés, notamment au festival des films jeunesse et au 7<sup>e</sup> gala des vidéos de Corée. Les élèves participants ont été invités à un séminaire sur l'éducation multiculturelle et au 7<sup>e</sup> festival coréen des films jeunesse.

Le *Community/School Film Festival* (festival des films scolaires et communautaires) de l'école primaire de Manchester (Victoria, Australie) a pour but de susciter l'intérêt des élèves à l'égard du programme en les encourageant à tourner des courts-métrages. La réalisation permet d'acquérir des compétences multiples, comme la négociation et l'art de se déplacer discrètement dans l'école. C'est aussi un instrument grâce auquel les élèves peuvent démontrer leur compréhension d'un sujet. Des enseignants et des techniciens de cinéma apportent leur concours et le projet s'achève par un véritable festival cinématographique, qui favorise l'échange de ressources et de compétences.

*Nous faisons une émission radiophonique hebdomadaire intitulée OndAventura (aventure marine) avec les élèves de 6<sup>e</sup> année. L'idée est de fournir aux élèves un espace participatif où ils peuvent développer leur connaissance de la langue : ils s'expriment, ils doivent se préparer, écrire le texte, etc., le tout sous la supervision d'un enseignant. L'atelier radio a lieu dans une station située dans l'école même et comme toutes nos installations, il est à la disposition du voisinage.*

Directeur des études, CEIP (Espagne)

### Utilisation de pédagogies variées

*Un environnement bien conçu peut offrir de multiples occasions d'enseignement direct, une méthode parmi tout un ensemble pour introduire et rythmer le contenu, à utiliser avec d'autres approches moins dirigistes. [...] La conception de l'environnement pédagogique comme une mosaïque organisée de différentes activités d'apprentissage se déroulant en contexte au fil du temps aide à comprendre que les apprenants ont besoin de faire l'expérience d'un ensemble de méthodes ou pédagogies.*

Istance et Dumont (2010, p. 345)

L'organisation de l'apprentissage au sein de l'environnement est complexe et implique de multiples décisions, souvent prises par les enseignants qui collaborent entre eux ou avec la direction, sur le choix des méthodes pédagogiques et les modalités de leur adaptation, le cas échéant, en fonction du lieu, du temps ou des personnes concernées. Dans les écoles dont sont tirés les exemples ci-dessous, une partie de la journée est consacrée à une activité collective dirigée par les enseignants, combinée à d'autres types d'enseignement et d'apprentissage.

La semaine des élèves de 1<sup>re</sup> année de la *Lobdeburgschule* (Thuringe, Allemagne) commence généralement par le « cercle matinal » du lundi et des discussions sur divers sujets. Les élèves travaillent ensuite à leur projet individuel avec des partenaires, parfois avec l'aide de l'enseignant, et utilisent pour ce faire diverses fiches de travail et documents préparés en guise de soutien (« travail libre »). Suit une séance consacrée aux « projets marquants ». Les élèves travaillent pendant environ une semaine sur un thème unique, qui englobe des matières et des sujets divers du programme scolaire thuringien. En début de projet, l'enseignant fournit les informations de base, puis des questions sont formulées sur le thème. Il arrive que les élèves travaillent en petits groupes. Les résultats sont présentés à la fin de la semaine. Il y a ensuite des cours sur des matières spécifiques, mais les élèves sont libres d'orienter eux-mêmes leurs apprentissages. La semaine se termine par un « cercle final » le vendredi après-midi.

Au Collège Mordialloc (Victoria, Australie), la sortie quotidienne (de 11 h à 13 h) est l'occasion d'ateliers et de conférences entre élèves sur des sujets liés au vaste programme, qui intègrent également la lecture et le calcul. En outre, des guides dirigent des ateliers sur des sujets qui répondent aux besoins particuliers des élèves. Éléments clés de l'enseignement direct, ces ateliers sont généralement organisés pour des groupes de 15 ou plus.





À la *Jenaplan-Schule, Jena* (Thuringe, Allemagne), le travail en classe porte sur les matières obligatoires, mais chaque élève est tenu à un degré élevé de progression et de découverte.

Les enseignants de l'*Instituto Escuela Jacint Verdaguer* (Espagne) restent la meilleure source d'informations en ce qui concerne la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Ils exercent ce rôle auprès des élèves qui seraient incapables de découvrir les concepts essentiels par eux-mêmes ou qui y mettraient trop de temps.

Il est aussi possible d'associer les méthodes pédagogiques traditionnelles à des classes virtuelles, tant pour aider les élèves à acquérir et à consolider leurs connaissances que pour évaluer leur progression. C'est le cas du projet de classe Internet de l'école primaire *Kkofja Loka* (Slovénie). Le matériel pédagogique préparé par les enseignants est réuni en un endroit précis de la classe virtuelle, où les élèves peuvent l'utiliser directement sans télécharger quoi que ce soit. L'enseignement en classe virtuelle s'appuie sur un tableau blanc interactif et des tablettes électroniques. La classe virtuelle permet une rétroaction individuelle dès la fin d'un travail ou d'une activité, sous forme de messages, de notes ou de tests vérifiant les connaissances avant le passage au niveau suivant.

Même dans le cadre d'environnements pédagogiques où l'on cherche délibérément à s'éloigner des formes d'enseignement et d'organisation conventionnelles, il arrive que ces méthodes plus traditionnelles soient mieux adaptées à certaines matières, bien que les enseignants encouragent alors tout de même un engagement plus actif des apprenants. La combinaison des méthodes pédagogiques peut prendre la forme d'une alliance de médias et de contextes différents, comme l'intégration d'une classe virtuelle dans le menu global des options d'enseignement et d'apprentissage. Elle peut aussi être déterminée par les préférences et les choix de l'enseignant dans le cadre général de l'organisation de l'apprentissage. Soulignons encore que les environnements pédagogiques novateurs présentés ici ne se sont pas contentés de remplacer une approche ou une méthode par une autre : ils utilisent plutôt un éventail de méthodes, toutes conformes à la stratégie pédagogique globale.

## INCIDENCES SUR LES POLITIQUES

Les changements pédagogiques décrits dans le présent chapitre signifient que :

- toutes les parties prenantes acquièrent l'expertise et les aptitudes nécessaires à ces formes évoluées d'enseignement et d'apprentissage et adoptent une attitude qui leur est favorable;
- les structures systémiques et organisationnelles et l'infrastructure (technologique, notamment) facilitent la création d'environnements pédagogiques novateurs;
- l'acquisition et le partage de nouvelles compétences et de connaissances approfondies se font en commun, à l'horizontale comme à la verticale, dans le cadre des systèmes formels;
- les apprentissages effectués en dehors du contexte formel de l'école sont reconnus et favorisés par des partenariats sous des formes nouvelles ou hybrides;
- les élèves sont des partenaires actifs de leurs propres apprentissages;
- l'innovation est facilitée par l'atmosphère et la culture générales.

Les incidences sur les politiques des environnements pédagogiques novateurs décrits dans ces pages se résument en une série de « C » : création de communautés et renforcement des capacités; collaboration et communication; conditions propices à l'innovation, cohérence.

### Création de communautés et renforcement des capacités

Les « exercices organisationnels » qui assurent le maintien de la pédagogie au cœur de l'activité scolaire, à micro-échelle, semblent porteurs. Ils brisent les codes ou la culture organisationnelle qui obligent les enseignants à travailler en vase clos et qui servent davantage la stabilité des établissements que l'optimisation des apprentissages (Tyack et Cuban, 1995). Ils ont d'ailleurs précisément pour but de bousculer les codes en privilégiant la collaboration, l'observation et le changement au sein de l'équipe. Chaque enseignant s'habitue à être observé systématiquement par ses collègues et tous discutent de la façon d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. L'étude des leçons et l'étude des apprentissages résumées par Cheng et Mo (2013), associées notamment au Japon et à Hong-Kong (Chine), sont des exemples de ces exercices. On pense également aux « routines germinatives » proposées par Lauren Resnick et ses collègues dans *Comment apprend-on? : La recherche au service de la pratique*, et aux exemples de « marches pédagogiques » collectives



(Resnick et coll., 2010). À l'évidence, les politiques peuvent être formulées de manière à favoriser le développement des connaissances et les comportements et moyens propices à l'instauration de ces exercices en faisant connaître largement les plus efficaces, en encourageant le perfectionnement et le réseautage des professionnels à ce sujet et en favorisant l'acquisition des compétences pertinentes parmi le personnel enseignant et les directeurs d'écoles.

*Lorsqu'elles répondent à un objectif et sont correctement mises en œuvre, les nouvelles routines organisationnelles peuvent être de puissants outils de transformation des pratiques de l'école. Resnick et Spillane (2006) ont employé le terme "routines germinatives" (kernel routines) pour désigner une routine organisationnelle capable de transformer les pratiques scolaires en "semant" et en "disséminant" de nouvelles formes de pratiques à l'école. [...] La routine germinative « fonctionne parce qu'elle connecte et imbrique d'autres routines organisationnelles de l'organisation. Au lieu de tenter de chasser les pratiques en place, elle sollicite les modes d'action familiers et leur redonne un but. La routine doit être assortie d'un exposé clair des étapes [...], [de] la justification de ces étapes et [d]es exigences qui leur sont associées. Cela demande des procédures de formation et un ensemble d'outils et d'artefacts pour l'exécution de la routine.*

Resnick et coll. (2010, p. 293)

### **Collaboration et communication**

La technologie contribue à tous les liens, partenariats, principes et composantes d'un environnement pédagogique (Istance et Kools, 2013). L'école ne saurait devenir réellement formative sans la technologie pour structurer les données sur l'apprentissage et la rétroaction. De même, le partage des responsabilités de direction paraît difficile sans technologie pour communiquer et collaborer. Il en va de même pour la formation continue des enseignants qui fait appel à l'utilisation de documents en ligne, de plateformes de collaboration ou des médias sociaux. La technologie est souvent un instrument incontournable des partenariats et de la mise en commun d'expériences et de connaissances et, notamment, du réseautage des environnements pédagogiques.

Les politiques destinées à stimuler l'application novatrice de la technologie à l'éducation doivent toutefois promouvoir un recours éclairé aux ressources numériques et à l'infrastructure technologique. En effet, la simple présence de la technologie en classe, sous forme d'ordinateurs ou de tablettes, ou sous forme de téléphones cellulaires entre les mains des élèves n'est pas à elle seule suffisante pour stimuler une innovation réelle. L'éducation doit rester centrée sur l'apprentissage et non assujettie à la technologie (Mayer, 2010).

Idéalement, les parties prenantes doivent se concerter pour que l'impulsion novatrice en éducation se répercute dans tout le système et ne touche pas que des éléments isolés. À cet égard, les enseignants, comme d'autres partenaires, d'ailleurs, peuvent être d'excellents catalyseurs de changement. Michael Fullan (2011) dénonce nombre d'instruments traditionnels de réforme comme autant de « forces négatives » (obligation de rendre compte, démarches axées sur la qualité d'un enseignant individuel ou d'un chef d'établissement, technologie, stratégies fragmentées) qui ne permettent pas un réel changement de culture ni la reprofessionnalisation, mais risquent au contraire de démotiver les enseignants et les chefs d'établissements. Les « forces positives » sont plutôt centrées sur le noyau apprentissage-enseignement-évaluation, sur la constitution du capital social nécessaire au renforcement de la profession et sur l'harmonisation entre pédagogie et technologie.

Les environnements pédagogiques du XXI<sup>e</sup> siècle doivent constamment s'efforcer d'élargir leurs partenariats et leurs réseaux. En effet, ces derniers confortent le personnel éducatif et consolident les ressources et les écoles en tant que « qu'investissement en capital » – social, intellectuel et professionnel – dont dépend le succès de toute organisation pédagogique (Hargreaves et Fullan, 2012). Ce développement est d'autant plus important quand les ressources sont rares et qu'il faut faire plus avec moins.

### **Conditions propices à l'innovation**

L'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle est indissociable d'un leadership solide (OCDE, 2013b) tant au niveau local, c'est-à-dire dans les écoles, que dans chaque réseau et partenariat et dans l'ensemble du système. Le changement doit être inspiré par une connaissance concrète du contexte. Parallèlement, tout comme elle doit être partie intégrante de chaque cours, la rétroaction formative doit s'étendre à tout le système d'éducation. L'information sur l'apprentissage mis en œuvre doit être communiquée aux diverses parties prenantes et alimenter la révision des stratégies d'apprentissage et d'innovation. C'est dire qu'il faut prévoir des mécanismes d'auto-évaluation et diffuser les connaissances résultantes. Il faut en outre que la base de connaissances soit développée continuellement par des travaux de recherche pertinents auxquels participent autant les responsables de l'élaboration des politiques que les praticiens. Et pour éviter l'excès d'informations, toutefois, il faut veiller à convertir celles-ci en connaissances utiles et applicables.



Il est essentiel enfin de veiller au développement à méso-échelle, par la création de réseaux et de partenariats divers, ce qui, bien sûr, dépend de l'action locale, mais a également une incidence sur l'élaboration des politiques qui doivent assurer la création des connaissances et de l'information, offrir des mesures incitatives, renforcer les capacités et prévoir des formes de gouvernance appropriées. La création d'un contexte propice à l'innovation à l'échelle du système d'éducation global dépend de la solidité des réseaux, des stratégies et des interconnexions à méso-échelle.

### **Cohérence**

Le modèle de la gouvernance descendante convient peu à la complexité des systèmes d'enseignement modernes et à la mobilisation nécessaire des personnes les plus directement touchées par l'enseignement et l'apprentissage. Les politiques doivent donc favoriser la création des conditions et du contexte propices à la collaboration et au renforcement des capacités. Il faut encourager de même la création de réseaux et de communautés de pratique axées sur l'apprentissage, et veiller à la cohérence avec les stratégies globales d'éducation, de sorte que les exemples d'innovations favorables décrits ci-dessus ne soient pas paralysés par des obligations de rendre des comptes.

À l'évidence, il faut également une direction stratégique claire. Pour être opérantes, en effet, nombre de stratégies dépendent des visées et du leadership gouvernementaux. Ce sont les ministères et les organismes d'éducation qui assurent la légitimité et définissent la perspective dans l'ensemble du système pour ouvrir la voie à l'innovation. L'idéal serait donc que les chefs d'établissements et les autorités éducatives de tous les paliers ainsi que les responsables des réseaux et des partenariats travaillent de concert pour bâtir des systèmes pédagogiques adaptés au XXI<sup>e</sup> siècle.



### Note concernant Israël

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

## Références

- BARRON, B. et L. DARLING-HAMMOND, 2010. « Perspectives et défis des méthodes d'apprentissage par investigation », dans *Comment apprend-on? : La recherche au service de la pratique*, H. Dumont et coll. (dir.), La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- CHENG, E.C. et M.L. LO., 2013. « Learning Study: its origins, operationalisation, and implications », dans *OECD Education Working Papers*, n° 94, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3wj0s959p-en>.
- DUMONT, H., D. ISTANCE, et F. BENAVIDES (dir.), 2010, *Comment apprend-on? : La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- FULLAN, M., 2011. « Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform », Seminar Series Paper 204, Centre for Strategic Education, Melbourne.
- GROFF, J., 2012. *Technology-Rich Innovative Learning Environments*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/edu/cei/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf](http://www.oecd.org/edu/cei/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf).
- HATTIE, J., 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londres.
- HARGREAVES, A. et M. FULLAN, 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, Londres et New York.
- ISTANCE, D. et M. KOOLS, 2013. « Innovative Learning Environments as an Integrating Framework for Technology in Education », dans *European Journal of Education*, vol. X, n° 1, p. 43-57.
- ISTANCE, D. et H. DUMONT, 2010. « Principes d'orientation pour les environnements d'apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle », dans *Comment apprend-on? : La recherche au service de la pratique*, H. Dumont et coll. (dir.), La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- OCDE, 2013a. *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, « La recherche et l'innovation dans l'enseignement », La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr>.
- OCDE, 2013b. *Leadership for 21<sup>st</sup> Century Learning*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>.
- OCDE, 2010. *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-based School Innovations*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264094437-en>.
- MAYER, R.E., 2010. « Apprentissage et technologie », dans *Comment apprend-on? : La recherche au service de la pratique*, H. Dumont et coll. (dir.), La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- RESNICK, L.B., J.P. SPILLANE, P. GOLDMAN et E.S. RANGEL, 2010. « L'innovation : des modèles visionnaires à la pratique quotidienne », dans *Comment apprend-on? : La recherche au service de la pratique*, H. Dumont et coll. (dir.), La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- TYACK, D. et L. CUBAN, 1995. *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

## **ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES**

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

## Sommet international sur la profession enseignante

# Des écoles pour les apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle

## DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ÉNERGIQUES, DES ENSEIGNANTS CONFIANTS ET DES MÉTHODES NOVATRICES

L'efficacité d'un système d'éducation tient à sa capacité de promouvoir le leadership à tous les paliers, encourageant ainsi les enseignants autant que les membres de la direction, peu importe leur poste officiel, à prendre les rênes de l'innovation dans la classe, dans l'école et dans l'ensemble du système. Ce rapport résume les éléments de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, qui sous-tendent les trois thèmes du Sommet international sur la profession enseignante de 2015 : la direction des établissements, le sentiment d'efficacité chez les enseignants et l'innovation en éducation. Il donne par ailleurs en exemple des méthodes d'enseignement et d'apprentissage novatrices mises en œuvre par diverses écoles d'un peu partout dans le monde afin d'aider leurs élèves à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour participer pleinement à l'économie mondialisée du XXI<sup>e</sup> siècle

### Sommaire

Chapitre 1. Adapter l'école aux apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle

Chapitre 2. Promouvoir la direction efficace des établissements d'enseignement

Chapitre 3. Rehausser le degré de confiance des enseignants par rapport à leurs capacités

Chapitre 4. Innover pour créer les environnements pédagogiques du XXI<sup>e</sup> siècle

La version originale de cette publication est parue sous le titre *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession* (ISBN 9789264231184/ DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>), © 2015, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.

Cette traduction est publiée avec l'accord de l'OCDE. Ce n'est pas une traduction officielle de l'OCDE.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264232396-fr>

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org) et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.