



Mémoire de Recherche

présenté pour l'obtention du grade de

**Master 2 Sciences de l'éducation et de la formation
Expertise et Recherche en Sociologie
et Économie de l'Éducation**

La formation des enseignants : un levier de réduction des inégalités scolaires ?

Une comparaison internationale des pratiques
pédagogiques des enseignants en élémentaire à partir
des données TALIS 2024

Aurélia MASSON

Sous la direction de Géraldine FARGES

Université Bourgogne Europe

Laboratoire IREDU

Année universitaire 2025-2026

Résumé

Ce mémoire étudie les liens entre l'expérience professionnelle, la formation et les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants de l'élémentaire, à partir d'une analyse des données de l'enquête internationale TALIS 2024. Les analyses portent sur un échantillon international d'enseignants issus de quatorze pays. L'objectif est d'identifier dans quelle mesure l'expérience et la formation sont associées à des pratiques reconnues comme favorables aux apprentissages. Deux dimensions des pratiques enseignantes sont étudiées ici : le pourcentage de temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs, et les pratiques associées à l'enseignement explicite. Les résultats mettent en évidence la spécificité du cas français : les enseignants débutants sont surreprésentés dans les classes accueillant une forte proportion d'élèves défavorisés et les enseignants français déclarent des scores de formation particulièrement faibles par rapport aux autres pays de l'échantillon. Ces constats interrogent donc les conditions d'entrée dans le métier et les ressources formatives dont disposent les enseignants français. Les résultats suggèrent ensuite que l'expérience et la formation ne jouent pas le même rôle dans les pratiques des enseignants : l'expérience semble davantage liée à la gestion du temps de classe, tandis que la formation, en particulier la formation initiale, apparaît davantage associée à la mise en place de pratiques pédagogiques explicites. Ce mémoire met également en évidence l'importance des conditions d'exercice dans les pratiques : les enseignants dans des classes plus défavorisées ou avec un climat de classe plus perturbé déclarent consacrer moins de temps aux apprentissages effectifs. Ces résultats invitent ainsi à penser ensemble la formation des enseignants, l'accompagnement des enseignants débutants, leurs conditions de travail et leur affectation. Dans une perspective de réduction des inégalités scolaires, ces résultats n'orientent donc pas seulement vers un renforcement de la formation des enseignants mais questionnent également les contextes et les conditions dans lesquels les enseignants débutent leur carrière.

Mots-clés

Formation des enseignants, expérience enseignante, pratiques pédagogiques, enseignement explicite, temps d'enseignement, conditions de travail des enseignants, TALIS 2024

Abstract

This thesis examines the links between professional experience, training, and the self-reported pedagogical practices of primary school teachers, based on an analysis of data from the international TALIS 2024 survey. The analyses are based on an international sample of teachers from fourteen countries. The aim is to identify the extent to which experience and training are associated with practices recognized as favorable to learning. Two dimensions of teaching practices are studied here: the percentage of class time devoted to effective teaching and learning, and practices associated with explicit instruction. The results highlight the specific nature of the French case: beginning teachers appear to be more frequently present in classes with a high proportion of disadvantaged students and French teachers report particularly low training scores compared with the other countries in the sample. These findings therefore raise questions about the conditions under which French teachers enter the profession and the resources available to them. The results then suggest that experience and training do not play the same role in teachers' practices: experience seems to be more closely linked to the management of classroom time, whereas training, particularly initial training, appears to be more closely associated with the implementation of explicit pedagogical practices. This thesis also highlights the importance of working conditions in teaching practices: teachers in more disadvantaged classes or in classes with a more disrupted classroom climate report devoting less time to effective learning. These results therefore call for teacher training, support for beginning teachers, their working conditions, and their assignment to be considered together. From the perspective of reducing educational inequalities, these results therefore point not only towards strengthening teacher training but also raise questions about the context and the conditions in which teachers begin their careers.

Keywords

Teacher training, teaching experience, pedagogical practices, explicit instruction, teaching time, teachers' working conditions, TALIS 2024

Remerciements

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers ma directrice de mémoire, Mme Farges, pour son soutien tout au long de la réalisation de ce mémoire. Sa disponibilité, ses conseils et sa patience m'ont été d'une grande aide pendant ces deux années. Travailler à ses côtés et bénéficier de son accompagnement a été une expérience particulièrement enrichissante.

Je souhaite également remercier l'OCDE de rendre accessibles les données issues de ses enquêtes, car elles constituent une ressource précieuse pour la recherche. Cette accessibilité permet de produire de nouvelles connaissances scientifiques et enrichit la recherche en sciences de l'éducation. Je tiens également à remercier l'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire TALIS, car leur participation a rendu possible ce travail de recherche et permet une meilleure compréhension du monde éducatif. Cette recherche n'aurait pas été possible sans eux.

Je souhaite remercier mes camarades de master pour les bons moments partagés et les conseils que nous avons pu nous donner les uns aux autres. Je remercie également l'ensemble des professeurs du master pour leurs conseils et les connaissances qu'ils m'ont apportées à travers leurs enseignements.

Je remercie mes parents, mes grands-parents, mes frères et ma sœur pour leur soutien face aux épreuves. Je leur suis profondément reconnaissante d'être toujours là pour moi.

Et pour finir, je remercie Théo pour son soutien constant, son écoute et sa présence tout au long de ces deux années. Son aide a été précieuse et m'a permis de traverser les moments compliqués. Je lui suis sincèrement reconnaissante pour sa patience, ses encouragements et sa confiance.

Table des matières

Résumé.....	1
Remerciements.....	3
Table des matières.....	4
Introduction.....	8
Revue de littérature	13
I. L'école française et les inégalités scolaires	13
A. Le poids des inégalités sur les performances scolaires des élèves français.....	13
1. Présentation de l'enquête PISA	13
2. L'origine économique et sociale, une explication des écarts de réussite scolaire.....	15
B. Un demi-siècle de questionnements sociologiques : des explications variées mais des inégalités persistances.....	20
1. Les enseignants, agents involontaires de la reproduction sociale.....	20
2. Des choix rationnels à l'origine des inégalités scolaires	23
3. De la préférence pour l'inégalité à la concentration des enseignants débutants dans les établissements défavorisés	24
C. La dimension territoriale des inégalités scolaires.....	27
1. Concentration des inégalités économiques et sociales	27
2. Des ressources matérielles et humaines inégalement réparties : une explication des inégalités scolaires	29
D. Des pratiques pédagogiques qui varient selon les publics : quand les représentations des enseignants façonnent leur enseignement	31
II. Les caractéristiques qui font la qualité des enseignants	35
A. L'Effet-maître : l'impact de l'enseignant sur la réussite des élèves	35
1. Présentation du concept d'effet-maître.....	35
2. L'efficacité enseignante : résultat d'une combinaison de pratiques	37
a. Les chances d'apprendre et le temps consacré aux enseignements	37
b. Les interactions enseignant-élèves : réussite, attentes et feedback.....	38
c. Des activités structurées	40
d. La combinaison des facteurs.....	40
3. L'enseignement explicite : une méthode efficace et équitable ?.....	41
a. Les apports de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement explicite.....	42
b. La mise en œuvre de l'enseignement explicite en classe.....	43
4. Avoir un enseignant efficace : des effets positifs à court et à long terme	45
B. Qui sont les enseignants efficaces ?	47
1. Formation et qualification : des indicateurs pertinents ?.....	47
a. Les effets de la qualification sur l'efficacité.....	47
b. Les effets de la formation enseignante sur les pratiques pédagogiques.....	50
2. Expérience professionnelle : une efficacité qui se construit avec le temps	51
C. Comparaison des pratiques des enseignants débutants et expérimentés	54
1. De fortes différences de pratiques d'après la littérature internationale	54
2. Ce que dit la littérature française.....	56
D. Combien d'années d'expérience pour devenir un enseignant expérimenté ?.....	58
Problématique et hypothèses.....	63

Méthodologie	65
I. Analyse secondaire des données TALIS 2024	65
II. Choix de la population d'enquête	67
III. Présentation des échantillons	68
IV. Sélection des variables d'intérêt dans TALIS.....	78
A. L'expérience professionnelle.....	78
B. La formation.....	79
C. Temps consacré aux enseignements	82
D. Enseignement explicite	82
V. Construction des indicateurs.....	85
VI. Gestion des données manquantes	88
VII. Une analyse statistique sur R	90
VIII. Limites méthodologiques.....	92
IX. Questionnements éthiques.....	94
A. La subjectivité de la chercheuse : une posture à interroger	94
1. Un rapport personnel au sujet.....	94
2. Un regard situé : une vision francocentrée face à une enquête internationale	96
B. Questionnements macro-éthiques : la recherche et ses effets.....	98
1. La finalité de la recherche : entre efficacité et équité	98
2. L'objectivation des enseignants et le risque d'accusation	99
3. L'alliance entre la recherche scientifique et la recherche d'efficacité	100
C. Questionnements autour de l'utilisation secondaire de données : le consentement à l'épreuve de la science ouverte	101
1. Le cadre légal	101
2. Le consentement libre et éclairé à l'heure de la science ouverte	103
3. Ce mémoire fait-il de la bonne science ouverte ?.....	104
Résultats.....	107
I. Les enseignants débutants sont-ils plus exposés aux contextes défavorisés ?	107
II. La France face à un déficit de formation des enseignants	110
III. L'expérience : un déterminant de la gestion du temps plutôt que des méthodes d'enseignement.....	114
V. Quels facteurs pour expliquer les pratiques des enseignants ?	122
VI. Et chez les débutants ?.....	130
Conclusion.....	137
Discussion.....	140
Bibliographie	143
Sitographie.....	154
Annexes.....	156
Annexe 1 : Questionnaire TALIS 2024 pour les enseignants en élémentaire.....	156
Annexe 2 : Répartition des données manquantes en fonction des pays	208

Annexe 3 : Moyenne, quartiles et médiane pondérés du pourcentage du temps de classe consacré à l'enseignement par pays.....	211
Annexe 4 : Moyenne, quartiles et médiane pondérés du score de pratiques associées à l'enseignement explicite par pays	211
Annexe 5 Résultats des tests t de Welch comparant le pourcentage de temps consacré aux enseignements entre enseignants débutants et expérimentés, par pays	212
Annexe 6 Résultats des tests t de comparant le score de pratiques associées à l'enseignement explicite entre enseignants débutants et expérimentés, par pays.....	213
Annexe 7 Utilisation de l'IA générative.....	214
Figure 1 Évolution des résultats de la France aux tests PISA (PISA, 2022)	14
Figure 2 Poids du milieu socio-économique et performance en mathématiques (OCDE, 2023, p.116)	16
Figure 3 Moyenne des performances en mathématiques en fonction du statut socio-économique (OCDE, 2023, p.117)	17
Figure 4 Pourcentage d'élèves défavorisés dans le quart le plus performant en mathématiques (OCDE, 2023, p.120)	18
Figure 5 Taux de pauvreté en France (INSEE, 2021, p.16).....	27
Figure 6 Distribution de la valeur ajoutée des enseignants pour les mathématiques (Kane et al., 2008, p.628) ...	48
Figure 7 Distribution de la valeur ajoutée des enseignants pour la lecture (Kane et al., 2008, p.628).....	48
Figure 8 Effet de l'expérience de l'enseignant sur la réussite des élèves (Rockoff, 2004, p.251)	52
Figure 9 Progrès en mathématiques des élèves attribuable à l'expérience de l'enseignant (Boyd et al., 2008, p.24)	59
Figure 10 Relation entre l'expérience des enseignants et les progrès des élèves en mathématiques et en lecture (Podolsky & Kini, 2016, p.17 ; source : Ladd et Sorensen, 2017)	60
Figure 11 Probabilité d'avoir plus de 10 absences en fonction de l'expérience de l'enseignant (Podolsky & Kini, 2016, p.22 ; source : Ladd et Sorensen, 2017)	61
Tableau 1 Répartition de la population pauvre selon le type de territoire (Rapport sur la pauvreté en France, 2018, p.68)	28
Tableau 2 Nombre d'observations en fonction du pays	68
Tableau 3 Pourcentages non pondérés d'enseignants en élémentaire débutants et expérimentés par pays	69
Tableau 4 Pourcentages pondérés d'enseignants en élémentaire débutants et expérimentés par pays	69
Tableau 5 Pourcentages non pondérés des femmes et des hommes chez les enseignants en élémentaire pour les pays disponibles	70
Tableau 6 Pourcentages non pondérés des plus hauts diplômes obtenus par les enseignants en élémentaire par pays	71
Tableau 7 Pourcentages pondérés des plus hauts diplômes obtenus par les enseignants en élémentaire par pays	71
Tableau 8 Pourcentages non pondérés des statuts des enseignants en fonction des pays	72
Tableau 9 Pourcentages pondérés des statuts des enseignants en fonction des pays	73
Tableau 10 Moyennes non pondérées du nombre d'heures d'enseignement dans une semaine par pays	74
Tableau 11 Moyennes pondérées du nombre d'heures d'enseignement dans une semaine par pays	74
Tableau 12 Pourcentages non pondérés des tailles de classes des enseignants selon les pays	75
Tableau 13 Pourcentages pondérés des tailles de classes des enseignants selon les pays	75
Tableau 14 Pourcentages non pondérés de la composition sociale des classes selon les pays	76
Tableau 15 Pourcentages pondérés de la composition sociale des classes selon les pays	77
Tableau 16 Pourcentage du nombre de données manquantes pour certaines variables	89
Tableau 17 Répartition pondérée des enseignants débutants et expérimentés selon la proportion d'élèves défavorisés dans la classe, par pays	108

Tableau 18 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de sentiment de préparation à la suite de la formation initiale par pays	110
Tableau 19 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de contenu de la formation initiale par pays	111
Tableau 20 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de tutorat par pays	111
Tableau 21 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de participation à la formation continue par pays	112
Tableau 22 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de contenu de la formation continue par pays ..	112
Tableau 23 Statistiques descriptives du pourcentage de temps consacré aux enseignements selon l'expérience	114
Tableau 24 Statistiques descriptives du pourcentage du score de pratiques associées à l'enseignement explicite selon l'expérience	115
Tableau 25 Corrélations entre les scores de formation et le pourcentage de temps consacré aux enseignements pour l'échantillon complet	118
Tableau 26 Corrélations entre les scores de formation et le pourcentage de temps consacré aux enseignements chez les enseignants débutants	118
Tableau 27 Corrélations entre les scores de formation et le score de pratiques associées à l'enseignement explicite pour l'échantillon complet.....	120
Tableau 28 Corrélations entre les scores de formation et le score de pratiques associées à l'enseignement explicite chez les enseignants débutants	120
Tableau 29 Modèles de régression linéaire expliquant le pourcentage de temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs pour l'échantillon complet	123
Tableau 30 Modèles de régression linéaire expliquant le score de pratiques associées à l'enseignement explicite dans l'échantillon complet	126
Tableau 31 Modèles de régression linéaire expliquant le pourcentage de temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs pour les enseignants débutants	131
Tableau 32 Modèles de régression linéaire expliquant le score de pratiques associées à l'enseignement explicite pour les enseignants débutants	134

Introduction

Depuis plusieurs décennies, la lutte contre les inégalités sociales s'affirme comme une priorité constante des gouvernements français successifs. Cette préoccupation se manifeste à travers divers discours politiques et la mise en œuvre de multiples dispositifs visant à promouvoir l'égalité des chances et à réduire les disparités socio-économiques.

Nous avons l'exemple de Jacques Chirac, alors maire de Paris, qui exprimait son inquiétude face aux inégalités dans le système éducatif, le 1er juillet 1994 : « J'étais, il y a peu, dans une école de la Goutte d'Or. Certaines classes sont composées à 80 % d'enfants d'immigrés possédant mal notre langue. De telles classes, si nombreuses dans certaines banlieues, sont des antichambres de l'exclusion. J'ai déjà dit le rôle que doit jouer l'école pour la combattre et pour assurer à tous, dès le plus jeune âge, l'égalité des chances » ; « La démocratie, c'est l'égalité des droits, mais la République, c'est l'égalité des chances... »¹. Cette déclaration souligne l'importance accordée à l'éducation dans la lutte contre les inégalités sociales, elle apparaît donc essentielle pour assurer l'égalité des chances. Plus récemment, le 13 décembre 2024, lors de sa passation de pouvoir, François Bayrou, nommé Premier ministre, réaffirmait cet engagement en déclarant : « Notre devoir de citoyens, de pères de famille, de républicains, c'est que nous soyons obsédés pour rendre des chances à ceux qui n'en ont pas. C'est un devoir sacré, que je n'ai pas l'intention de négliger. »²

Ces prises de parole politiques illustrent la persistance de la lutte contre les inégalités comme enjeu majeur de la République française. L'éducation y apparaît comme un moyen de promouvoir l'égalité des chances. Les différentes politiques mises en place cherchent à permettre à chacun de réussir, quelle que soit son origine ou son milieu social.

¹ Prononcé le 1 juillet 1994—Jacques Chirac 01071994 programme en matière économique et sociale | [vie-publique.fr](https://www.vie-publique.fr/discours/218082-jacques-chirac-01071994-programme-en-matiere-economique-et-sociale). (s. d.). Consulté 9 mars 2025, à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/discours/218082-jacques-chirac-01071994-programme-en-matiere-economique-et-sociale>

² Passation de pouvoir : « Je n'ignore rien de l'Himalaya qui se dresse devant nous », affirme François Bayrou—Public Sénat. (s. d.). Consulté 9 mars 2025, à l'adresse <https://www.publicsenat.fr/actualites/politique/francois-bayrou-nomme-premier-ministre-suivez-en-direct-la-passation-de-pouvoir-avec-michel-barnier>

Ce désir de lutte contre les inégalités sociales et économiques semble toujours présent aujourd'hui. Ainsi, lors de la présentation de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté faite le 13 septembre 2018 par le président de la République Emmanuel Macron³, celui-ci dit : « La pauvreté ne doit donc plus se transmettre en héritage, or, aujourd'hui, cette reproduction sociale des inégalités, c'est une réalité, celle que j'évoquais tout à l'heure, et elle dit quoi ? Elle dit qu'il faut 180 ans à un enfant né pauvre pour espérer que les descendants de ses descendants accéderont aux classes moyennes. » Le président présente également des changements menés ou à mener dans les écoles dans le cadre de la lutte contre la pauvreté : « C'est cette philosophie qui nous a conduits à dédoubler les classes de CP et CE1 dans les écoles des quartiers les plus pauvres, c'est le cœur même de cette politique de lutte contre la pauvreté, le cœur même, c'est permettre aux enfants de 6 et 7 ans qui ont tous ces écarts de langage, d'apprentissage d'être dans une situation où l'enseignant pourra prendre plus de temps avec eux, rattraper les choses, corriger [...] », « si nous voulons leur redonner leur chance, il faut dès 3 ans les mettre dans l'école maternelle, permettre justement, non seulement cette socialisation, mais aussi l'apprentissage, le suivi, les rudiments du langage, du calcul, et de tout ce qui va avec. »

Pour répondre aux inégalités scolaires, plusieurs initiatives ont été développées⁴, nous pouvons notamment citer :

- Le dédoublement des classes en éducation prioritaire : une réduction importante du nombre d'enfants dans les classes de REP et REP+ afin de permettre une meilleure progression des élèves.
- Le dispositif « Devoirs faits » : un temps d'étude accompagnée gratuit pour les collégiens.
- Les « Cordées de la réussite » : la lutte contre l'autocensure des élèves en encourageant l'ambition scolaire grâce à la découverte de l'enseignement supérieur.
- Les « Vacances apprenantes » : des activités éducatives durant les vacances scolaires pour pallier les retards accumulés durant les périodes de fermeture des écoles.

³ Transcription de la présentation par le Président de la République de la stratégie nationale de prévention de lutte contre la pauvreté. (2018, septembre 13). elysee.fr. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/09/13/transcription-de-la-presentations-par-le-president-de-la-republique-de-la-strategie-nationale-de-prevention-de-lutte-contre-la-pauvrete>

⁴ Les dispositifs égalité des chances de l'académie. (s. d.). Académie de Toulouse. Consulté 9 mars 2025, à l'adresse <https://www.ac-toulouse.fr/les-dispositifs-egalite-des-chances-de-l-academie-125981>

Les différents gouvernements français semblent ainsi vouloir lutter contre les inégalités scolaires en mettant en place de nombreux dispositifs qui visent à offrir à chaque élève les mêmes chances de réussite, quelle que soit son origine économique et sociale. Toutefois, des enquêtes telles que PISA mettent en lumière le poids qu'ont les inégalités économiques et sociales sur les performances scolaires. Ainsi, les jeunes issus de milieux défavorisés ont de moins bons résultats que leurs pairs. Le rapport PISA indique que la France est l'un des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) où le lien entre le statut socio-économique des élèves et la performance qu'ils obtiennent aux tests PISA est le plus fort.

Bien que l'on puisse observer une massification scolaire depuis plus d'un siècle, c'est-à-dire un plus grand accès à l'école et l'allongement de la durée des études pour une majorité de la population, cette massification n'entraîne pas la disparition des inégalités sociales. Marie Duru-Bellat (2023) avance qu'on observe toujours une forte différenciation selon l'origine sociale dans les parcours scolaires, notamment au moment du choix des filières au lycée. Pierre Merle qualifie ce phénomène de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2009). Il avance que malgré l'expansion considérable de la scolarisation que nous pouvons observer, par exemple, par les pourcentages d'obtention du baccalauréat, l'école reste inégalitaire selon le sexe et selon l'origine sociale. On observe de fortes inégalités dans les cursus suivis, les enfants de classes favorisées poursuivant des voies perçues comme plus prestigieuses, notamment les classes préparatoires et les grandes écoles, alors que les élèves issus de milieux populaires s'en trouvent largement exclus. « Il faut dire que cela démontre combien l'école ne parvient pas à assumer l'une de ses missions fondamentales : rétablir l'égalité entre des enfants qui proviennent de milieux sociaux différents » (Keslassy, 2012). P. Merle avance que, malgré les transformations du système éducatif, les logiques de reproduction sociale demeurent puissantes et les politiques éducatives doivent aller au-delà de la simple démocratisation de la scolarité pour espérer corriger les inégalités scolaires. Malgré cette volonté de démocratiser l'éducation et l'école à tous, de nombreuses inégalités restent présentes. L'égalité d'accès à l'école ne suffit donc pas à effacer les inégalités socio-économiques. Il faut donc se questionner sur le fonctionnement actuel du système éducatif français et essayer de mieux comprendre pourquoi nous observons des inégalités scolaires malgré les nombreux dispositifs mis en place pour assurer l'égalité des chances entre tous les élèves.

Pour mieux comprendre les inégalités scolaires, ce travail s'est tourné vers les ressources éducatives auxquelles les élèves ont accès à l'école. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux enseignants qui occupent une place centrale dans l'éducation, dans la mesure où leurs pratiques et leurs attentes des élèves ont un impact déterminant sur le parcours de ces derniers. Ce point de vue est d'autant plus important que les enseignants ne sont pas répartis de manière homogène entre les établissements en France. Les élèves issus de milieux défavorisés peuvent être davantage exposés à des enseignants moins expérimentés, tandis que les élèves issus de milieux plus favorisés bénéficient plus souvent d'enseignants avec plus d'ancienneté. Cette inégale répartition des enseignants peut alors contribuer à renforcer les inégalités scolaires déjà existantes. En effet, si les élèves présentant plus de difficultés scolaires sont aussi ceux qui ont le plus souvent des enseignants débutants, alors l'école risque de ne pas compenser les inégalités sociales, mais au contraire de les reproduire ou de les accentuer. L'expérience enseignante et son effet sur l'efficacité et les pratiques des enseignants sont donc une dimension importante à étudier.

La question de la formation des enseignants est également centrale à ce mémoire. Si l'expérience permet une amélioration de l'efficacité, la formation pourrait permettre aux enseignants de développer des pratiques pédagogiques efficaces et pourrait donc être un outil pour orienter les pratiques des enseignants vers des pratiques reconnues comme favorables aux apprentissages et équitables. Ainsi, la question de la formation est particulièrement importante pour les enseignants débutants : lorsque l'expérience est encore limitée, la formation pourrait être une ressource importante dans le choix des pratiques pédagogiques mises en place et plus largement dans l'amélioration de leur efficacité. Dans la perspective de réduction des inégalités scolaires, il devient alors pertinent d'interroger la formation comme un levier possible pour soutenir les enseignants, notamment les enseignants débutants, et leur permettre d'orienter leurs pratiques vers des pratiques plus efficaces et équitables, comme la gestion du temps consacré aux apprentissages effectifs ou l'enseignement explicite, qui sont associées à de meilleurs apprentissages, notamment pour les élèves en difficulté.

Ce mémoire a donc pour objectif d'analyser les liens entre l'expérience, la formation et les pratiques déclarées des enseignants en élémentaire, à partir des données TALIS 2024. En identifiant le rôle que jouent l'expérience et la formation dans les pratiques des enseignants, l'objectif est d'identifier des leviers qui pourraient permettre aux enseignants débutants de développer des pratiques pédagogiques reconnues comme efficaces dès les premières années

de carrière. Ce travail cherche ainsi à identifier si certaines modalités de formation (formation initiale, formation continue et tutorat) sont associées à la mobilisation de pratiques reconnues comme efficaces et favorables aux apprentissages. Ces résultats ne permettent cependant pas d'établir de relations causales mais ils peuvent amener à une réflexion sur l'accompagnement des enseignants débutants et sur l'inégale répartition des enseignants en France. En identifiant des leviers de réduction des écarts de pratiques entre débutants et expérimentés, ces résultats pourraient contribuer à la réduction des inégalités scolaires.

Revue de littérature

I. L'école française et les inégalités scolaires

A. Le poids des inégalités sur les performances scolaires des élèves français

1. Présentation de l'enquête PISA

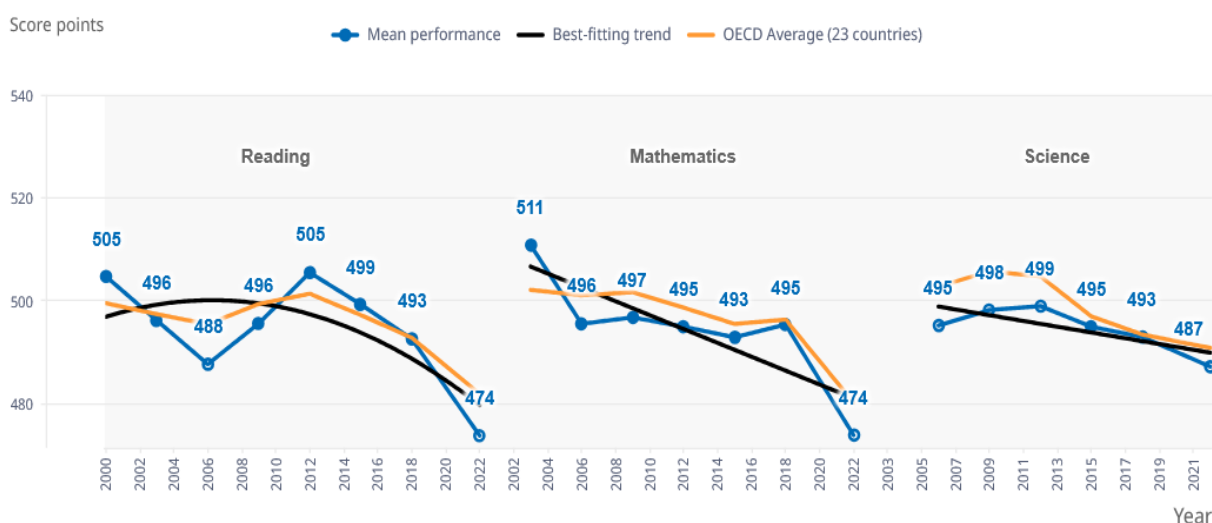
PISA, le Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves, est une grande étude internationale qui teste l'efficacité des systèmes éducatifs des différents pays du monde. Tous les trois ans, ce programme évalue les jeunes de 15 ans dans trois domaines : les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences. En 2022, ce sont environ 690 000 élèves, venant de 81 pays et économies différents, qui ont passé les tests de l'enquête. Ce grand nombre de participants permet ainsi aux enquêtes PISA de fournir une représentation fiable des différents systèmes éducatifs et d'ainsi pouvoir comparer les différents résultats. Ces résultats peuvent représenter des ressources de grande valeur pour les différents gouvernements par la mise en lumière de l'efficacité de leur système éducatif. Les résultats et la mise en avant des pratiques dans les autres pays peuvent ainsi permettre une orientation des politiques éducatives. PISA peut ainsi permettre aux différents pays d'améliorer leurs méthodes d'enseignement et le fonctionnement de l'école, en se basant sur ceux d'autres pays. Il faut cependant garder à l'esprit que ce qui fonctionne dans un pays ne produira pas nécessairement les mêmes effets dans un autre, en raison des contextes sociaux, culturels et institutionnels très différents. En effet, les performances élevées observées dans certains pays ne peuvent généralement pas être attribuées à une seule mesure, celles-ci sont plutôt le résultat d'un ensemble de politiques éducatives et de pratiques. Planter un seul de ces éléments dans un contexte différent risque donc de produire des effets limités. Ainsi, les résultats de PISA doivent être analysés avec nuance, comme un point d'appui menant à une réflexion sur les forces et faiblesses des systèmes éducatifs.

Les compétences en mathématiques sont évaluées par des exercices de résolution de problèmes. Pour la compréhension de l'écrit, les participants sont évalués sur leur capacité à

analyser les informations d'un texte. Pour les sciences, on évalue leurs connaissances de concepts scientifiques ainsi que leur capacité d'analyse de données. À travers ces différents tests, l'enquête PISA évalue la capacité des jeunes à « analyser, à raisonner et à communiquer efficacement lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes » (Heckmann, 2024, p.14). En plus de ces trois domaines, l'enquête prend en compte des compétences contemporaines, pertinentes pour la vie dans la société actuelle, telles que la culture financière, les compétences créatives...

Les participants répondent également à un questionnaire qui permet d'avoir des informations sur leur contexte de vie. Ce questionnaire permet ainsi de mettre en avant les différences de performance entre les élèves en fonction de leur origine socio-économique. Cette approche permet de mieux comprendre les enjeux liés à l'équité et à l'accès égal aux ressources éducatives.

Figure 1 Évolution des résultats de la France aux tests PISA (PISA, 2022)⁵



L'évolution des résultats de la France dans les trois différents domaines testés par PISA montre une tendance à la baisse des performances, avec une forte chute pour la compréhension de l'écrit et les mathématiques entre 2018 et 2022, cette chute pouvant être expliquée par la crise du Covid-19. Nous pouvons également observer une tendance de la France à être légèrement sous la moyenne de l'OCDE. Ces résultats invitent à une réflexion sur le fonctionnement du système éducatif français, en interrogeant certaines pratiques, certains choix

⁵ PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: France. (2023, décembre 4). OECD.
https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/france_8008535b-en.html

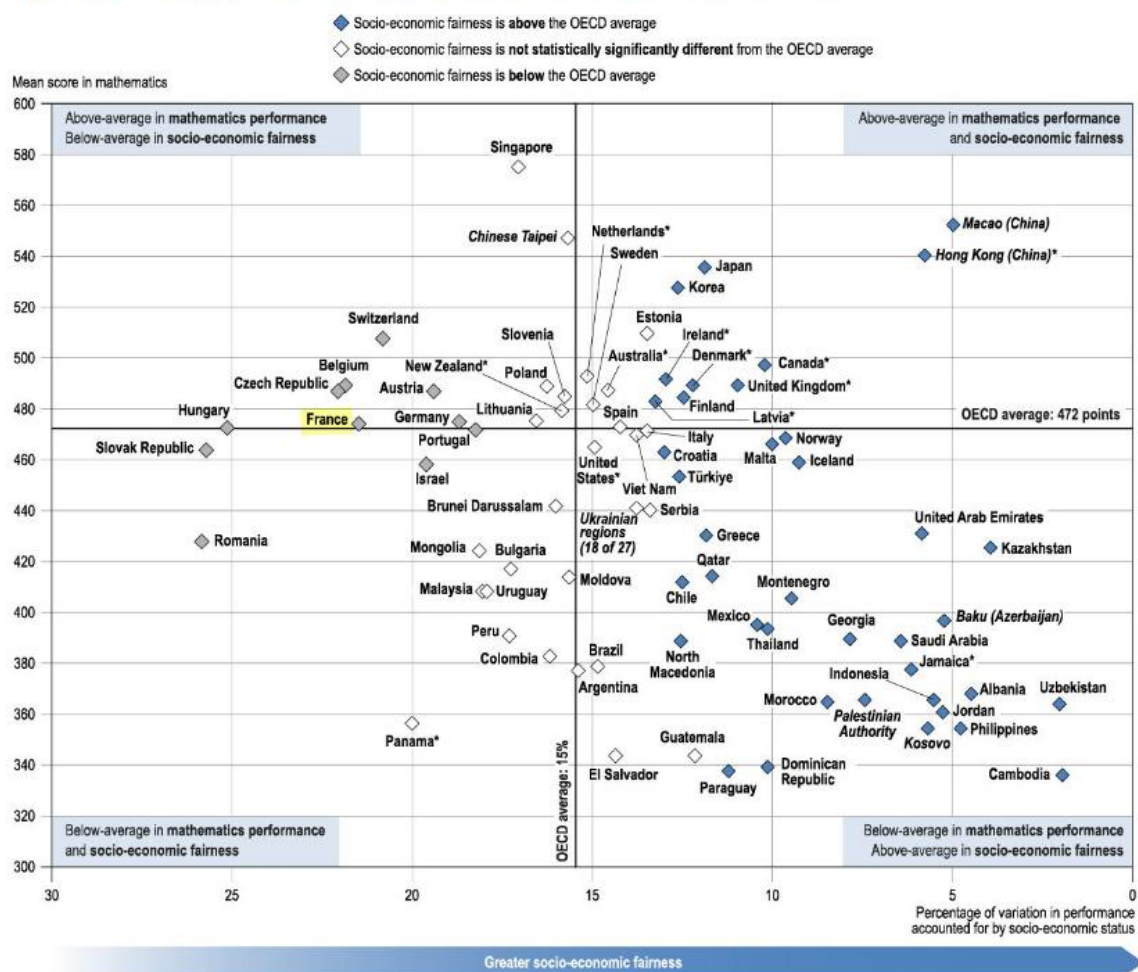
en matière de politiques publiques. Ils peuvent nous aider à mieux comprendre les défis auxquels l'école française est confrontée.

2. L'origine économique et sociale, une explication des écarts de réussite scolaire

Grâce au questionnaire portant sur le contexte de vie, l'enquête PISA peut mettre en lumière les inégalités scolaires d'un pays en révélant l'influence du milieu social sur les performances des élèves. Les résultats de PISA mettent ainsi en avant, depuis plusieurs années, que le milieu social a de fortes conséquences sur les performances des élèves français, les résultats de 2022 confirment une nouvelle fois cette tendance (OCDE, 2023).

Figure 2 Poids du milieu socio-économique et performance en mathématiques (OCDE, 2023, p.116)

Figure I.4.2. Strength of socio-economic gradient and mathematics performance

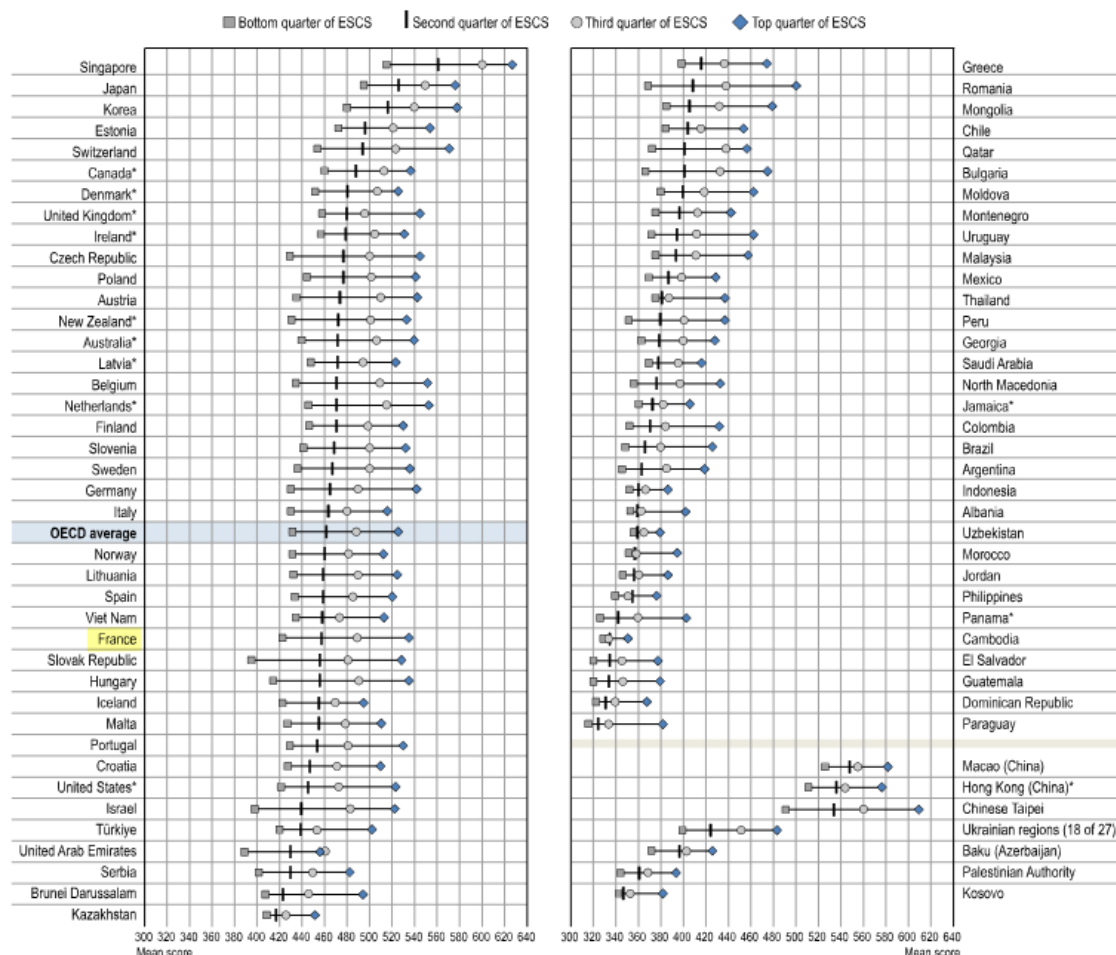


Ce graphique met en avant que le niveau d'équité socio-économique de la France est inférieur au niveau d'équité moyen de l'OCDE. Cela signifie qu'on y observe de fortes différences entre les résultats des élèves issus de milieux défavorisés et ceux des élèves de milieux favorisés. Dans un pays où l'équité est absolue, nous n'observerions pas de différence entre ces deux groupes. Ainsi, plus la différence est grande, moins on observe d'équité dans ce pays. Les résultats montrent donc que les résultats des élèves en France sont plus fortement corrélés à leur milieu socio-économique que dans de nombreux autres pays.

Figure 3 Moyenne des performances en mathématiques en fonction du statut socio-économique (OCDE, 2023, p.117)

Figure I.4.3. Mean performance in mathematics, by national quarter of socio-economic status

PISA index of economic, social and cultural status (ESCS)

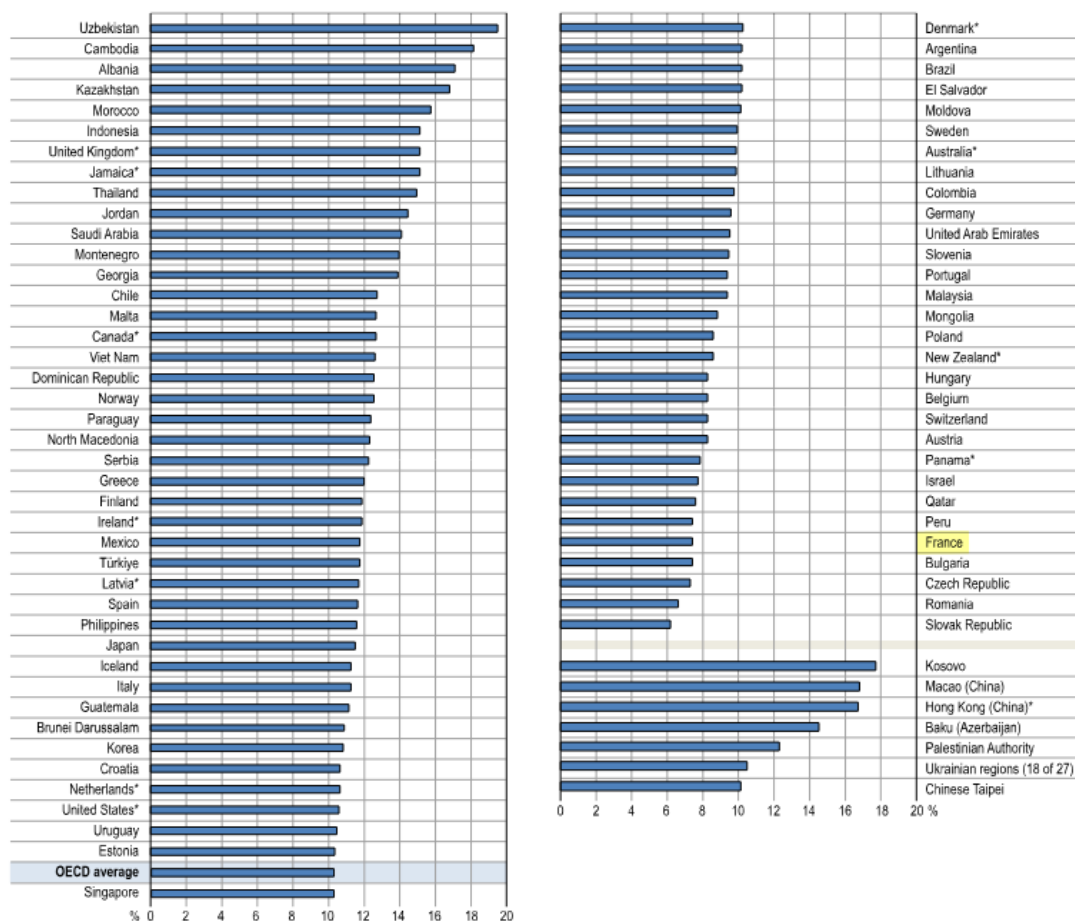


Ce graphique montre que l'écart de performance en mathématiques, en France, entre les élèves issus de milieux favorisés et ceux issus de milieux défavorisés est relativement important, comparé à la moyenne de l'OCDE (113 points contre 93 points) et à d'autres pays similaires. Cet écart important place la France parmi les pays où le système éducatif a le plus de mal à compenser les effets des inégalités sociales.

Figure 4 Pourcentage d'élèves défavorisés dans le quart le plus performant en mathématiques (OCDE, 2023, p.120)

Figure I.4.5. Resilient students in mathematics

Percentage of socio-economically disadvantaged students who scored in the top quarter of mathematics performance in their own country/economy



Notes: Only countries and economies with available data are shown.
Socio-economic status is measured by the PISA index of economic, social and cultural status.
Countries and economies are ranked in descending order of the percentage of resilient students.
Source: OECD, PISA 2022 Database, Table I.B1.4.3.

Ce troisième graphique montre que la France est l'un des pays où il y a le moins d'élèves issus de milieux défavorisés qui font partie du quart le plus performant en mathématiques. Ainsi, seulement 7 % des élèves français issus de milieux défavorisés figurent parmi les 25 % d'élèves les plus performants en mathématiques, contre une moyenne d'environ 10 % pour l'OCDE. Ce résultat interroge donc la capacité du système éducatif français à permettre la réussite de tous les élèves, en dépit de leur milieu économique et social d'origine, remettant ainsi en question la notion d'égalité des chances.

Ces différents graphiques mettent en avant l'écart des résultats entre élèves défavorisés et favorisés en France, brossant ainsi le portrait d'un système éducatif inégalitaire qui ne

parvient pas à effacer les inégalités socio-économiques. L'origine sociale reste donc l'un des déterminants de la réussite scolaire en France, soulignant ainsi les limites des politiques actuelles. Face à ce constat, il paraît nécessaire de s'interroger sur le fonctionnement du système éducatif français : pourquoi les inégalités scolaires persistent-elles malgré les dispositifs mis en place pour l'égalité des chances ? Quels sont les différents éléments qui contribuent au renforcement de ces écarts ? Analyser différents facteurs qui peuvent jouer un rôle, comme les politiques d'affectation des enseignants, la composition sociale des établissements, les différences dans les pratiques des enseignants, peut ainsi permettre de mieux comprendre les raisons derrière les inégalités scolaires en France. Dans ce mémoire, le choix a été fait de s'intéresser plus particulièrement aux enseignants. Cela s'explique par le rôle central, dont nous parlerons plus tard, qu'ils occupent dans les apprentissages des élèves. Étudier les enseignants permet donc de ne pas limiter l'analyse des inégalités scolaires aux seules caractéristiques des élèves et de leurs familles, mais de prendre également en compte ce qui se joue au sein de la classe.

Il peut être pertinent de souligner qu'entre 2012 et 2022, les écarts entre élèves défavorisés et favorisés se sont réduits. Cet écart, qui est en 2022 de 113 points pour les résultats en mathématiques, était de 121 points en 2012. On observe ainsi une dispersion plus faible des résultats en 2022 qu'en 2012 (Bernigole et al., 2023). Les résultats des prochaines éditions de l'enquête PISA permettront de savoir si cette baisse du poids du milieu socio-économique représente une tendance durable ou une variation ponctuelle. Cela offrira une meilleure compréhension de l'évolution des inégalités scolaires dans le temps.

Il reste encore un point important à soulever sur la question de l'équité de l'école française : cette dernière ne ferait pas que reproduire les inégalités économiques et sociales, elle les accentuerait. F. Dubet (2016) avance que la France fait partie des pays les moins inégalitaires au niveau économique et social et que le système éducatif semble promouvoir une inégalité des chances. L'auteur avance ainsi que « l'école française est beaucoup plus inégalitaire et beaucoup plus reproductrice des inégalités que ne le supposeraient les seules inégalités sociales et l'organisation même de notre système scolaire » (Dubet, 2016, p.15). Le milieu social n'est donc pas la seule explication aux inégalités, l'école française accentuant les inégalités entre élèves. Ce constat nous invite à réfléchir sur le rôle même de l'institution scolaire. Comprendre les mécanismes qui entrent en jeu paraît indispensable à la compréhension des inégalités scolaires. L'enjeu est donc d'identifier ce qui, dans le fonctionnement de l'école en France, peut

renforcer les inégalités. Ainsi, plusieurs dimensions peuvent être étudiées : la composition sociale des établissements et des classes, les conditions d'apprentissage, les dispositifs d'orientation, les ressources disponibles mais aussi la répartition des enseignants et les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe.

B. Un demi-siècle de questionnements sociologiques : des explications variées mais des inégalités persistances

Dans cette partie, des théories développées par des sociologues français qui ont tenté d'expliquer la présence et les mécanismes de production des inégalités scolaires en France sont présentées. Ces travaux ont fortement marqué la recherche en sciences de l'éducation et offrent différents points de vue précieux à la compréhension du système éducatif français. Les analyses de Bourdieu et Passeron sur la reproduction sociale, l'approche individualiste de Boudon et les travaux de Dubet permettent de mettre en lumière certains mécanismes de la reproduction et de la persistance des inégalités scolaires. En liant ces cadres théoriques à mon objet de recherche, c'est-à-dire les pratiques pédagogiques et les choix des enseignants, je cherche à mieux situer mon travail dans une perspective sociologique, afin de saisir les fonctionnements, les enjeux et le rôle que peuvent jouer ces acteurs dans la fabrication ou la réduction de ces inégalités.

1. Les enseignants, agents involontaires de la reproduction sociale

La notion de reproduction sociale désigne l'idée selon laquelle les positions sociales se reproduisent au sein de la société. Pierre Bourdieu la définit comme « la reproduction de la structure des rapports de force entre les classes » (Bourdieu & Passeron, 2005, p.26). À travers des ouvrages sociologiques en collaboration avec Jean-Claude Passeron, P. Bourdieu avance que le système éducatif reproduit les inégalités sociales déjà existantes. Dans cette analyse, l'école est « loin de réaliser le projet républicain de réduire les inégalités sociales » (Guichard, 2022, p.382), elle maintient les écarts entre les différents groupes sociaux par la reproduction de la structure du capital culturel, défini comme l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu.

Dans *La Reproduction* (1970)⁶, Bourdieu avance que « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 2005, p. 19). Autrement dit, l'école et les pratiques éducatives imposent, de manière souvent invisible, un certain ordre culturel qui n'est pas neutre ni universel, mais celui de la classe dominante. Lorsque l'enseignant transmet des savoirs et des connaissances, il impose un modèle culturel qui reflète les pratiques de ce groupe social et non pas les pratiques de tous les groupes. L'école, par ses méthodes et ses contenus arbitraires découlant des classes dominantes, ne transmet pas un savoir neutre mais un savoir qui est aligné sur les normes et les intérêts de celles-ci. L'action pédagogique contribue ainsi à reproduire les avantages socio-économiques et culturels de ces groupes, consolidant leur position dans la hiérarchie sociale. L'éducation contribue donc au maintien, à la pérennité des conditions de domination sociale et au renforcement de l'ordre établi.

Les pratiques éducatives et les contenus transmis en classe correspondent aux valeurs et aux savoirs valorisés par les groupes les mieux positionnés dans la société. Ce mécanisme entraîne des répercussions majeures sur la réussite scolaire des élèves. En effet, le capital culturel de base, ce bagage initial acquis dès l'enfance, qui inclut le vocabulaire, les références culturelles et l'aisance relationnelle, est un déterminant essentiel de la réussite scolaire. Les enfants issus de milieux favorisés, qui bénéficient naturellement d'un capital culturel plus riche, se retrouvent ainsi en position de force dès le départ. Leur environnement familial et social leur transmet des dispositions qui facilitent l'assimilation des savoirs valorisés dans le système éducatif. Ainsi, en imposant un cadre culturel qui correspond aux attentes des groupes dominants, l'école renforce ces inégalités de départ. Les actions pédagogiques ne font pas simplement l'objet d'une transmission neutre de connaissances, mais elles consolident un héritage culturel qui conditionne l'accès aux opportunités scolaires et professionnelles. Ce processus contribue à la reproduction sociale, car il perpétue la distribution inégale du capital culturel et, par conséquent, maintient les rapports de force qui structurent la société. L'école, par la sélection de la culture dominante, joue un rôle clé dans la reproduction sociale. Les « héritiers », enfants du groupe dominant, seront donc généralement ceux qui correspondent le plus aux critères de ce groupe et seront ainsi classés en tête à l'école. « S'il semble évident que ce sont les plus « doués » qui l'emportent, et, s'il s'avère que les plus doués sont

⁶ L'édition du livre citée dans ce travail date de 2005 mais la publication originale date de 1970.

systématiquement les « héritiers », les inégalités sociales s'en trouvent à la fois reproduites et légitimées. »⁷

Bourdieu décrit les enseignants comme des agents de la reproduction, des « produits d'un système voué à transmettre une culture aristocratique dans son contenu et dans son esprit » (Bourdieu, 1966, p.337). Ils se retrouvent ainsi agents de la reproduction à travers l'école et en épousent même les valeurs car c'est à elles qu'ils doivent leur ascension sociale. Pour Bourdieu, les enseignants mettent en avant dans leurs pratiques « les valeurs de leur milieu d'origine ou d'appartenance dans leurs manières de juger et dans leurs façons d'enseigner » (Bourdieu, 1966, p.337) souvent de manière inconsciente. Ils valorisent ainsi une culture scolaire qui correspond à celle des classes dominantes et ont tendance à valoriser les élèves maîtrisant les normes culturelles des classes favorisées. Cependant, les enseignants ne se rendent pas compte du rôle de l'école et de leur propre rôle dans la reproduction des inégalités. Ainsi, ils croient en l'école méritocratique et promouvant l'égalité des chances. Cette croyance les amène à devenir des acteurs de cette institution inégalitaire, la légitimant. En amenant les élèves issus de milieux défavorisés dans des lieux qu'ils ne fréquentent pas habituellement comme le théâtre ou le musée, lieux associés à la culture des classes dominantes, dans un but d'émancipation, les enseignants légitiment cette culture. Comme le résume Barrère (2017), « dans le contexte du début de la massification de l'enseignement secondaire, déjà décevante en termes de réduction des inégalités scolaires, ce sont bien les conditions pédagogiques d'accueil des élèves de milieu populaire qui rendent impossible la démocratisation effective » (p.46). En croyant œuvrer pour l'égalité des chances, les enseignants participent, malgré eux, à un système qui renforce les inégalités.

Même si les enseignants participent, souvent malgré eux, à la reproduction des inégalités sociales à travers l'école, il est réducteur de les considérer uniquement comme des agents passifs. La théorie de Bourdieu, bien qu'incontournable dans le monde de la sociologie, semble ainsi ne pas pouvoir expliquer l'intégralité de la reproduction des inégalités. Ainsi, comme l'avancent M. Duru-Bellat et d'autres chercheurs, l'établissement fréquenté, l'enseignant qui se trouve face aux élèves, expliqueraient « 10 % à 15 % des inégalités scolaires » (Duru-Bellat, 2023). Ces résultats invitent ainsi à porter une attention particulière aux pratiques des enseignants, les inégalités scolaires ne pouvant pas être simplement expliquées par le milieu

⁷ Duru-Bellat, M. (s. d.). *REPRODUCTION SOCIALE*. Encyclopædia Universalis. Consulté 10 mars 2025, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/reproduction-sociale/>

économique et social d'origine. Nous pouvons donc considérer l'école comme un lieu d'action composé de plusieurs protagonistes jouant un rôle et non comme un simple espace où se reproduisent les inégalités de manière permanente. Les enseignants peuvent aussi contribuer, par certaines pratiques pédagogiques, à atténuer les effets des inégalités sociales en favorisant l'équité entre les élèves.

2. Des choix rationnels à l'origine des inégalités scolaires

Tandis que Bourdieu et Passeron avancent que les inégalités à l'école viennent de l'héritage d'un capital culturel et d'une école basée sur ce capital, un autre sociologue, Raymond Boudon, pense que les inégalités à l'école sont les conséquences de choix individuels.

Raymond Boudon fait partie du courant de l'individualisme méthodologique, courant de la sociologie selon lequel les phénomènes sociaux peuvent être expliqués à partir des comportements et actions individuelles. Dans *L'Inégalité des chances* (1973)⁸, Boudon réfute la thèse de Bourdieu et Passeron et avance que les inégalités observées sont le résultat de l'addition des choix adoptés de manière consciente par les familles : « les inégalités de scolarité résultent [...] de l'agrégation d'une multitude de comportements individuels qu'il s'agit de comprendre » (Marie Duru-Bellat, 2023). Les différentes familles évaluent, en fonction des informations dont elles disposent, les bénéfices, les coûts économiques et psychologiques et les risques d'échec que représente la poursuite d'études, en comparaison à l'entrée dans le monde du travail. L'auteur avance donc qu'il faut analyser le comportement des acteurs face à l'évaluation de ces trois variables. Certains usent d'une rationalité limitée à cause de leur position qui limite les perceptions mais cela reste tout de même une rationalité réelle. Le contexte social dont font partie les familles joue beaucoup sur leurs perceptions des avantages et des coûts des années supplémentaires d'éducation. Des études moins longues et moins coûteuses présentent plus d'avantages et moins de risques pour un jeune de milieu populaire tout en permettant une ascension sociale. Tandis que pour un jeune de milieu aisé, la poursuite d'études longues peut sembler obligatoire pour assurer le maintien de sa position sociale, tout en représentant de faibles risques et de faibles coûts économiques. À travers cette théorie, Boudon explique donc l'orientation différenciée en fonction de l'origine sociale.

⁸ L'édition du livre actuelle date de 2017 mais la publication originale date de 1973.

Boudon rejette donc l'idée du rôle crucial joué par l'école dans le processus de reproduction des inégalités, comme le soutiennent Bourdieu et Passeron. Pour lui, une telle explication néglige l'autonomie des acteurs et leur capacité à agir selon leur propre rationalité, même si celle-ci est influencée par leur milieu social. L'école n'est pas une machine à reproduire les positions sociales, mais un cadre dans lequel les acteurs exercent des stratégies individuelles diverses, qui peuvent ainsi aboutir à des inégalités. Il reste cependant important de souligner que le milieu social et économique joue sur les informations auxquelles ont accès les familles, mais également sur les ressources économiques auxquelles elles ont accès. La demande en éducation peut ainsi être différente entre les familles favorisées et défavorisées car elles n'ont pas accès aux mêmes ressources. Autrement dit, même si l'école n'est pas directement responsable des inégalités, celles-ci restent fortement liées au milieu socio-économique d'origine.

Bien que Boudon ne mette pas en avant les enseignants comme des acteurs centraux de la question des inégalités, nous pouvons tout de même nous questionner sur les pratiques de ces derniers, car ils agissent, comme nous le verrons plus tard, différemment en fonction du public qui se trouve face à eux. De manière consciente ou inconsciente, les enseignants adaptent leurs pratiques au public face auquel ils se trouvent. Nous pourrions ainsi avancer que les enseignants ayant des attentes moins élevées envers les élèves issus de milieux défavorisés font part d'une certaine rationalité, en ajustant leurs exigences aux difficultés qu'ils perçoivent. Cependant, ces choix pédagogiques peuvent renforcer les écarts de réussite en limitant les opportunités d'apprentissage de ces élèves. Il semble alors réducteur d'expliquer les inégalités scolaires uniquement par les choix des familles. Bien que ces choix jouent un rôle important, ils ne rendent pas compte de tous les mécanismes qui se retrouvent à l'œuvre. Les pratiques enseignantes, façonnées par les représentations sociales des enseignants, participent également à la construction des différents parcours scolaires.

3. De la préférence pour l'inégalité à la concentration des enseignants débutants dans les établissements défavorisés

François Dubet introduit la notion de préférence pour les inégalités, sa thèse étant que l'accentuation des inégalités viendrait d'une crise des solidarités, d'une perte de l'attachement

aux liens sociaux reliant les différents individus, liens qui amènent au désir et à la recherche de l'égalité pour tous.

Dans *La préférence pour l'inégalité* (2014), F. Dubet met en lumière la croissance des inégalités depuis les années 1980, malgré les politiques mises en place. Il écrit qu'« en France, les inégalités scolaires et médico-sociales ne se résorbent pas. Elles semblent même se creuser, en dépit des sommes allouées à l'éducation et à la santé et des taux de redistribution élevés. Au sein des sociétés nationales les plus homogènes, comme la France, les inégalités entre les quartiers, les villes et les régions semblent désormais installées » (Dubet, 2014, p.10). D'après l'auteur, nous ne pouvons pas expliquer totalement ce retour des inégalités par des mécanismes économiques. En effet, cela reviendrait à dire que ce sont les inégalités qui seraient responsables de cette crise de la solidarité et que la seule solution pour faire disparaître les inégalités serait de meilleures politiques économiques. Or, l'auteur avance que le creusement des inégalités pourrait être le symptôme de l'affaiblissement de la solidarité entre humains. D'après lui, c'est ce sentiment de manque de solidarité envers les autres qui nous amène à accepter les inégalités sociales lorsque celles-ci ne nous concernent pas.

Les classes défavorisées, bien que majoritairement françaises, sont maintenant perçues comme des menaces et comme étrangères. Les quartiers sont alors stigmatisés comme dangereux, ce jugement se retrouvant intériorisé au sein même de leur population. Les différentes classes sociales se retrouvent alors séparées les unes des autres, ce climat de défiance incite chacun à s'associer plutôt aux milieux plus favorisés pour des raisons liées à l'ambiance et à la sécurité. Dubet écrit que « les individus ne recherchent pas les inégalités, mais leurs choix les engendrent » (Ibid., p.21), soulignant que les décisions individuelles contribuent à reproduire et à amplifier les disparités sociales avec, par exemple, la fuite des classes moyennes hors des zones « difficiles », créant ainsi des quartiers où se concentrent toutes les inégalités.

François Dubet évoque également les inégalités à l'école, qu'il décrit comme « une machine à produire des inégalités et à les reproduire entre générations » (Ibid., p.25). Alors que l'école a semblé devenir plus égalitaire car accessible à tous les enfants, de nombreux sociologues ont montré, dès les années 1960, que l'élargissement de l'accès aux études et la gratuité de l'éducation ne suffisent pas pour la réalisation de l'égalité des chances. Il ne faut cependant pas penser que les inégalités scolaires sont la simple conséquence des différences de capital culturel car, comme le souligne l'auteur, « l'ampleur des inégalités scolaires n'est pas l'exact reflet de l'ampleur des inégalités sociales » (Ibid., p.27). En effet, en France, les

inégalités scolaires sont plus fortes que ce que laisseraient supposer les inégalités sociales de base. Ce constat laisse penser que les choix et actions des acteurs de l'école aggravent les inégalités déjà existantes. La gestion de proximité de la scolarité des enfants par les familles paraît aujourd'hui essentielle à la réussite des enfants : les familles ayant les moyens financiers mais aussi les informations vont choisir les meilleures écoles, éviter les établissements scolaires populaires, parfois même déménager si la carte scolaire ne leur paraît pas favorable. L'auteur avance donc que la sélection des élites n'est pas volontaire mais que le fonctionnement du système, les informations et les moyens dont les uns disposent et les autres non, les pratiques pédagogiques mises en place pour les enseignants, favorisent implicitement la reproduction d'une certaine élite. Les enfants issus de milieux favorisés accèdent à des écoles plus prestigieuses, avec, généralement, de meilleurs enseignants ayant plus d'expérience et, par conséquent, bénéficient d'un environnement plus propice à la réussite.

Ainsi, l'école ne parvient pas à compenser ces inégalités. Elle semble même contribuer à les reproduire en reproduisant les hiérarchies établies par des mécanismes de sélection implicites, certaines familles disposant de davantage de ressources économiques mais également d'informations que d'autres familles n'ont pas, pour faire les choix les plus favorables à leurs enfants. La reproduction de ces inégalités s'explique non seulement par des facteurs économiques ou culturels, mais aussi par les choix individuels faits dans un contexte de solidarité affaiblie.

Cette question de la préférence pour l'inégalité nous amène également à questionner les choix des enseignants expérimentés dans leurs souhaits d'affectation. En cherchant à éviter les établissements de milieux défavorisés, souvent perçus comme plus compliqués, ces enseignants contribuent à une répartition inégale des ressources humaines au sein du système éducatif. Cela a pour conséquence la concentration d'enseignants débutants dans les contextes plus fragiles. Cette concentration peut renforcer les écarts de réussite et jouer un rôle dans la reproduction des inégalités scolaires. Le choix des enseignants expérimentés d'enseigner dans des établissements plus « tranquilles » peut ainsi renforcer les écarts de réussite et les inégalités scolaires au sein du système éducatif.

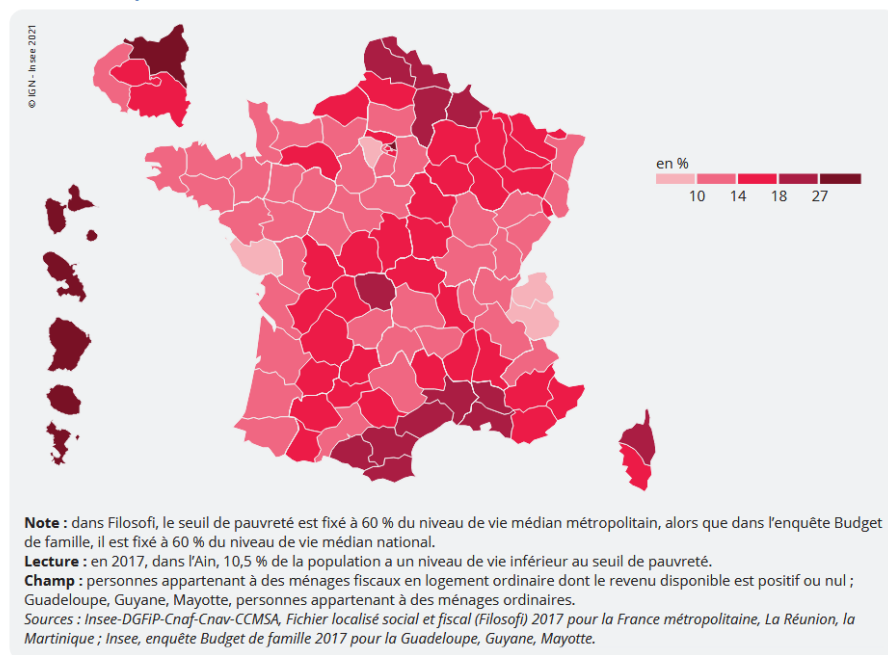
C. La dimension territoriale des inégalités scolaires

1. Concentration des inégalités économiques et sociales

François Dubet avance, dans *La préférence pour l'inégalité* (2014), que les quartiers se retrouvent stigmatisés, ce qui amène à une séparation des différentes classes sociales. Cette fragmentation sociale est une réalité en France. Les rapports de l'Insee montrent que la pauvreté n'est pas distribuée de manière homogène en France : « Le niveau de vie de la population française n'est pas homogène sur le territoire. Les départements les plus pauvres sont situés dans les DOM, au nord et sur une partie du littoral méditerranéen ; il s'agit aussi de quelques départements isolés comme la Seine-Saint-Denis ou le Lot-et-Garonne. » (Chaput et al., 2021, p.49)⁹. Nous pouvons souvent observer une accumulation de difficultés au sein de ces territoires déjà fragilisés avec, par exemple, un accès plus limité aux services publics.

Figure 5 Taux de pauvreté en France (INSEE, 2021, p.16)

► 6. Taux de pauvreté en 2017



Les analyses de l'Insee montrent qu'il existe de fortes disparités entre les départements mais également à l'intérieur des départements, voire des agglomérations : « Les disparités de

⁹ Chaput, K., Herviant, J., Jabot, D., Khelladi, I., & Lapasse, B. (2021, avril 29). *Les inégalités territoriales de niveau de vie en France entre 2008 et 2017 – La France et ses territoires* | Insee. Insee.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5039989?sommaire=5040030#onglet-2>

niveaux de vie entre habitants sont les plus fortes au sein des départements frontaliers, ceux du pourtour méditerranéen et souvent ceux abritant une métropole. » (Ibid., p.49). Ces écarts internes sont notamment visibles à Paris : « Paris, où cohabitent à la fois des populations très aisées et d'autres qui le sont nettement moins, est, de loin, le département qui connaît l'hétérogénéité des revenus la plus forte en métropole. » (Ibid., p.53). D'autres départements tels que les Alpes-Maritimes, les Bouches-du Rhône ou le Val-d'Oise, présentent également une forte hétérogénéité au sein de leur population. Ainsi, les inégalités territoriales ne peuvent pas seulement être analysées d'un point de vue national, il faut les étudier à une échelle plus fine.

D'après le *Rapport sur la pauvreté en France* (Brunner et al., 2018), réalisé par l'Observatoire des inégalités en 2018, la pauvreté en France se concentre majoritairement dans les grands pôles urbains.

Tableau 1 Répartition de la population pauvre selon le type de territoire (*Rapport sur la pauvreté en France, 2018, p.68*)

Répartition de la population pauvre selon le type de territoire Seuil à 60 % du niveau de vie médian (en %)	
Grands pôles urbains*	66,5
- dont villes-centres	32,2
- dont banlieues	34,3
Périurbain	16,1
Petits et moyens pôles**	7,2
Rural non isolé	5,3
Rural isolé	4,9
Ensemble	100

* Grands pôles : au moins 10 000 emplois. ** Petits et moyens pôles : au moins 1 500 et 5 000 emplois respectivement. Lecture : en 2015, 34,3 % des personnes pauvres vivent dans les banlieues au sein des grands pôles urbains.
Source : Insee – Données 2015

Selon les données de l'Insee, 66,5 % des personnes vivant sous le seuil de pauvreté résident dans ces zones urbaines, alors qu'elles regroupent 58,2 % de la population totale. Ces données démontrent donc une certaine concentration des inégalités à l'intérieur de ces zones. À l'intérieur même de ces pôles, les banlieues concentrent 34,3 % de la population pauvre, nous pouvons ainsi observer une certaine concentration de la pauvreté au sein des banlieues. Comme le souligne le rapport, les villes et leurs banlieues avoisinantes concentrent les inégalités, car elles réunissent « la plus grande richesse et la plus grande pauvreté » (Brunner et al., p.68).

Cette concentration des inégalités dans les banlieues est également soulignée par D. Royer dans l'article « Inégalités territoriales en France » (2016). On y apprend que « les 1 500 quartiers dits prioritaires regroupent des populations pauvres, dans des proportions inhabituelles

ailleurs sur le territoire français : un taux de chômage près de trois fois supérieur à la moyenne, un taux de pauvreté touchant plus de 40 % de la population » (Royer, 2016, p.27). Ces quartiers cumulent des difficultés sociales, économiques comme le précise l’auteure : « la concentration de pauvreté, la relégation dans des quartiers stigmatisés, est en elle-même un facteur d’aggravation des difficultés » (Ibid., p.27). Les habitants de ces quartiers subissent des discriminations lors de la recherche d’emploi, de logement, etc.

2. Des ressources matérielles et humaines inégalement réparties : une explication des inégalités scolaires

D. Royer (2016) avance que, dans ces quartiers où les difficultés économiques sont déjà présentes, s’ajoutent des inégalités d’accès aux services publics, notamment à l’école. Ainsi, comme le souligne l’auteure : « Il suffit pourtant de visiter une école [...] pour comprendre que même quand le bâti a été rénové, les services publics délivrés dans ces endroits par des agents moins expérimentés, plus découragés, plus absents, moins remplacés, ne peuvent pas être du même niveau que les prestations délivrées au public plus mixte et plus exigeant d’un centre-ville aisé. » (Royer, 2016, p.28). Les établissements scolaires des quartiers défavorisés souffrent d’une inégalité d’accès aux ressources matérielles et humaines, expliquée, en partie, par le non-remplacement des professeurs absents. Dans certains territoires, comme la Seine-Saint-Denis, un élève se retrouve privé, sur l’ensemble de sa scolarité, de l’équivalent d’une année complète de cours. L’école, censée être un outil de réduction des inégalités, devient, dans ces quartiers défavorisés, un lieu de reproduction des inégalités sociales.

« Aux inégalités de départ liées à l’origine sociale vient donc s’ajouter une inégalité de traitement, puisque certains élèves — en l’occurrence ceux issus de milieux plus favorisés — bénéficient de meilleures conditions d’apprentissage. » (Monseur & Lafontaine, 2012, p.215)

G. Felouzis (2016) souligne également la différence d’offre d’éducation entre les différents établissements. Il évoque trois vecteurs d’inégalités pour expliquer les effets de la ségrégation sur les apprentissages des élèves : « les effets de composition (être scolarisé dans une classe en moyenne faible a des effets négatifs sur les apprentissages), les effets de climat scolaire (valeurs scolaires, ambiance d’apprentissage, culture scolaire versus culture des élèves, motivation à apprendre) et les effets de qualité de l’enseignement fourni aux élèves (niveau de

formation et expérience des enseignants, nature de la mobilisation des équipes des établissements) » (Felouzis et al., 2016, p.8). Il met en avant plusieurs facteurs pouvant expliquer le poids de la ségrégation sur les résultats et les destins scolaires des élèves. L'effet de pair désigne l'influence que peuvent avoir les bons élèves sur leurs camarades, grâce à l'entraide, la coopération. La présence de ces élèves dans une classe favorise donc l'apprentissage des autres élèves¹⁰. Dans une classe composée uniquement d'élèves en difficulté, cet effet peine à se mettre en place et ainsi réduire la possibilité d'apprentissage des élèves. Felouzis évoque également le climat des écoles ségréguées, qui sont souvent décrites comme difficiles par les élèves et les enseignants. Ce climat défavorable, marqué par des violences scolaires et des incivilités, agit sur la qualité et le temps d'apprentissage, renforçant ainsi les écarts de réussite avec les établissements plus favorisés socialement. Pour finir, l'auteur évoque l'offre de formation et d'enseignement : « Les enseignants des écoles les plus ségréguées ont un turn over plus rapide. Ils sont plus souvent débutants ou peu expérimentés, voire moins diplômés que les autres selon leur mode de recrutement et de formation dans un pays donné » (Felouzis et al., 2016, p.41). Ce constat soulève ainsi la question cruciale de la répartition des ressources humaines au sein du système éducatif français, et notamment de l'accès inégal à un enseignement de qualité selon le contexte social des établissements.

Dans *Tous des bons profs : Un choix de société* (2020), A. Benhenda dresse le même constat de l'inégale répartition des ressources éducatives sur le territoire français. Dans cet ouvrage, on apprend que l'un des facteurs majeurs pouvant expliquer les inégalités scolaires est cette différence d'accès aux ressources éducatives : « les enseignants sont moins expérimentés, moins qualifiés, et ces élèves sont scolarisés dans des établissements où le renouvellement et l'absentéisme des professeurs sont sensiblement plus élevés » (Monnet, 2021, p.736). Les données de la chercheuse montrent que les élèves très favorisés ont des enseignants qui ont 50 % d'expérience en plus, soit une différence de 5 ans en moyenne, par rapport aux enseignants des autres élèves. De plus, ces élèves très favorisés se retrouvent beaucoup moins face à des enseignants contractuels, donc moins expérimentés et diplômés. Par ailleurs, le turn-over des enseignants dans ces établissements favorisés est également beaucoup moins élevé que dans les autres établissements. La bonne santé physique et mentale est indispensable d'après l'auteure, l'absentéisme des professeurs étant un facteur à prendre en compte car les enseignants d'établissements défavorisés sont plus souvent absents du fait des conditions d'enseignement

¹⁰ Duru-Bellat et Mingat (1997) ont démontré que regrouper les élèves de même niveau dans la même classe accentue les inégalités entre élèves.

difficiles et éreintantes. Benhenda souligne également que les enseignants les plus expérimentés font plus progresser leurs élèves et sont ainsi de meilleurs enseignants.

Ces faits représentent le cœur du questionnement de ce mémoire : si les élèves les plus défavorisés sont davantage exposés à des enseignants inexpérimentés, la répartition des enseignants dans les différents établissements devient donc un mécanisme dans la production des inégalités scolaires. Si les enseignants expérimentés sont plus efficaces, leur moindre présence dans les contextes défavorisés peut contribuer à accentuer les écarts de réussite entre élèves. Interroger le rôle de l'expérience des enseignants devient alors nécessaire dans la compréhension des inégalités scolaires. Comme nous le verrons plus tard, les pratiques mises en place par les enseignants peuvent également jouer un rôle dans leur efficacité. Étudier les différences de pratiques chez les enseignants débutants et expérimentés pourrait alors permettre de mieux comprendre si l'expérience professionnelle se traduit concrètement par des pratiques plus favorables aux apprentissages. Ce mémoire cherche donc à comprendre dans quelle mesure l'expérience des enseignants est associée à certaines pratiques pédagogiques. Cette question est importante dans une perspective de réduction des inégalités : si certaines pratiques favorables aux apprentissages sont davantage présentes chez les enseignants expérimentés, alors l'affectation plus fréquente des enseignants débutants dans les contextes défavorisés peut constituer un enjeu majeur d'équité.

D. Des pratiques pédagogiques qui varient selon les publics : quand les représentations des enseignants façonnent leur enseignement

Dans les années 1950, Howard Becker, sociologue américain, étudie la relation enseignante¹¹-élèves en fonction de la classe sociale des élèves face auxquels se trouvent les institutrices. Il avance que les enseignantes ont en tête un élève idéal : un élève intéressé, sage, qui a acquis à la maison des compétences qui lui permettent de bien travailler à l'école (Becker, 1952)¹², généralement issu de la classe moyenne-supérieure. Les institutrices pensent ainsi

¹¹ Enseignante est au féminin dans cet article car, à cette époque, les enseignants étaient en très grande majorité des femmes.

¹² Dans l'article "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship" (1952), Becker écrit "She [the teacher] feels that she has a better chance of success [...] when her pupils are [...] trained at home in such a way

mieux pouvoir réussir avec ces élèves et éprouvent des difficultés face aux élèves ne présentant pas ces caractéristiques. Ces élèves de classes défavorisées sont perçus comme difficiles, manquant d'intérêt pour l'école, avec moins de compétences scolaires. Ses recherches montrent que, dans les écoles concentrant les élèves défavorisés, les enseignants diminuent leur niveau d'exigence, les directeurs attendent moins des enseignants, créant ainsi des difficultés de plus en plus grandes pour les élèves au fil des années, renforçant ainsi les différences entre les classes sociales. Les enseignantes rencontrent également des difficultés en matière de discipline avec les élèves issus de classes défavorisées, perçus comme violents et difficiles à contrôler, amenant certaines enseignantes à avoir recours à de la violence verbale, voire physique. Ainsi, du fait de l'ajustement des pratiques des enseignantes pour s'adapter aux élèves se trouvant face à elles, les élèves perçus comme idéaux vont avoir de meilleurs résultats à l'école grâce à un enseignement plus exigeant et des attentes plus élevées. Les travaux de Becker révèlent donc que l'origine sociale des élèves façonne les pratiques des enseignantes, contribuant ainsi à la reproduction des inégalités sociales : en modifiant leurs attentes et méthodes selon le profil des élèves, les enseignantes semblent contribuer à la meilleure réussite scolaire de certains élèves. Ainsi, les enseignants semblent adopter des postures et des pratiques pédagogiques en fonction des élèves face à eux et pourraient ainsi influencer les résultats scolaires. Ce phénomène, souvent inconscient et donc difficile à combattre, peut se traduire par des exigences, des stimulations intellectuelles différentes, moins élevées pour les classes avec un grand nombre d'élèves issus de milieux défavorisés.

En France, M. Duru-Bellat met également en lumière les différences que l'on peut observer selon les différents contextes sociaux et économiques des élèves : « La composition des publics et la façon dont les enseignants s'y adaptent dans les classes et les établissements sont donc des phénomènes très importants pour comprendre la relation entre effets de contexte et inégalités sociales » (Duru-Bellat, 2003, p.26). Elle avance ainsi qu'à cause du climat scolaire, des caractéristiques sociales et scolaires des élèves, certaines pratiques pédagogiques se trouvent plus difficiles à mettre en œuvre que dans des établissements plus favorisés. Elle présente plusieurs facteurs qui peuvent expliquer cette différence d'efficacité des enseignements dans les établissements ségrégués : un « usage du temps moins productif », une « exposition aux apprentissages moins intense », une « couverture des programmes moins

that they are bright and quick at school work" (p.453) (« Elle [l'enseignante] estime qu'elle a de meilleures chances de réussite [...] lorsque ses élèves sont [...] formés à la maison de telle manière qu'ils sont vifs et rapides dans le travail scolaire. »)

complète » et des « attentes vis-à-vis des élèves moins élevées ». Cette question des attentes des enseignants renvoie ainsi au concept d'effet de Pygmalion, popularisé par Rosenthal et Jacobson (1968). Les auteurs supposaient que si certains élèves défavorisés avaient de mauvais résultats scolaires, cela pouvait en partie être expliqué par les faibles attentes qu'ont les enseignants envers ces élèves. Pour tester cette hypothèse, les chercheurs ont sélectionné, de manière aléatoire, des élèves dans une classe et ont fait croire aux enseignants que des tests scientifiques avaient déterminé que ces élèves étaient susceptibles de progresser intellectuellement au cours de l'année scolaire. Les résultats montrent que, à la fin de l'année, ces élèves « à fort potentiel » avaient plus progressé que les autres élèves de la classe. Cette différence peut être expliquée par le fait que les attentes de l'enseignant se retrouvent communiquées à l'élève, sans doute de manière subtile et inconsciente, ce qui influence son comportement, sa perception de lui-même, sa motivation. Les attentes des professeurs deviennent ainsi une prophétie auto-réalisatrice. Dans leur étude, Rosenthal et Jacobson n'ont pas testé directement l'effet inverse, l'impact des attentes négatives des enseignants sur les performances des élèves, pour des raisons éthiques évidentes. L'étude de Rosenthal et Jacobson a cependant été critiquée et les études qui ont voulu la reproduire n'ont généralement pas confirmé leurs résultats en intégralité.

Cet effet Pygmalion pourrait ainsi être observé dans toutes les classes, les enseignants se forgeant des avis sur les élèves dès le début de l'année. Il pourrait cependant être plus fort dans les établissements défavorisés, où les attentes sont connues avant même le début de l'année scolaire. Ainsi, cet effet Pygmalion amènerait le professeur à enseigner de manière différente en fonction de ses attentes, à proposer aux élèves d'écoles défavorisées des exercices moins complexes. On peut observer des différences concrètes dans les pratiques pédagogiques : les enseignants qui se trouvent face à des élèves pour qui ils ont des attentes élevées proposent des contenus plus diversifiés et complexes (Rosenthal, 1974) ; à l'inverse les enseignants avec des attentes faibles ont tendance à moins utiliser des méthodes efficaces car elles peuvent se montrer coûteuses en temps (Swann et Snyder, 1980).

Ces différentes recherches soulignent donc que les pratiques pédagogiques ne sont pas uniquement déterminées par l'expérience ou la formation des enseignants mais qu'elles sont étroitement liées aux représentations et attentes que ces enseignants ont de leurs élèves. Les attentes différenciées façonnent donc les contenus et les exigences des enseignements, contribuant ainsi à la reproduction des inégalités. Nous pouvons partir du principe que ces effets

sont d'autant plus marqués dans les établissements défavorisés, car les élèves y sont perçus d'emblée comme moins capables. Des études avancent que maintenir un niveau d'attentes et donc d'exigences élevées permettrait aux écoles de milieux défavorisés d'améliorer les performances de leurs élèves (Archambault et Harnois, 2009) et d'ainsi réduire les inégalités scolaires.

Même si l'on admet que les pratiques des enseignants varient en fonction du public, il est important de s'interroger sur ce qui, dans les caractéristiques propres aux enseignants, peut influencer la qualité de leurs enseignements. Étudier ce qui peut rendre certains enseignants plus efficaces que d'autres pourrait aider à mieux comprendre comment l'école peut contribuer à réduire, ou au contraire, à renforcer les inégalités scolaires. Étudier également le rôle des différentes pratiques pédagogiques sur l'efficacité des enseignants pourrait permettre de mieux comprendre ce qui, dans le travail quotidien de la classe, favorise les apprentissages des élèves. Ces éléments permettent d'interroger plus précisément les mécanismes par lesquels les enseignants peuvent contribuer à la réussite des élèves.

II. Les caractéristiques qui font la qualité des enseignants

Dans cette seconde partie de la revue de littérature, nous examinerons certaines caractéristiques des enseignants qui peuvent influencer, ou non, la qualité de leur enseignement. De nombreuses recherches internationales et françaises ont évalué des facteurs tels que les diplômes obtenus, l'expérience ou les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants. Si certains éléments semblent avoir une corrélation faible avec les performances des élèves, d'autres paraissent plus déterminants et pourraient ainsi expliquer ce qui fait la qualité d'un enseignant.

A. L'Effet-maître : l'impact de l'enseignant sur la réussite des élèves

1. Présentation du concept d'effet-maître

L'effet-maître peut être défini comme l'effet qu'a l'enseignant sur la réussite de ses élèves. Ce concept a d'abord été beaucoup étudié dans les pays anglo-saxons mais s'est, par la suite, développé en France grâce, entre autres, aux travaux de Pascal Bressoux qui a fait une synthèse de différentes études et de leurs résultats en 1994.

Pour commencer, l'auteur différencie les effets absolus et les effets relatifs de scolarisation : pour mesurer les effets absolus, il faudrait comparer les acquisitions d'enfants scolarisés et d'enfants non scolarisés ; pour les effets relatifs, on compare les résultats d'élèves scolarisés mais dans des situations différentes. Il est difficile de mesurer les effets absolus, la scolarisation étant obligatoire en France et étant difficile de trouver deux groupes aux caractéristiques comparables en dehors de la fréquentation scolaire. Cependant, des études ont mis en lumière l'importance de ces effets absolus en étudiant, par exemple, les acquisitions des élèves pendant les périodes scolaires et durant les vacances. L'auteur définit les effets-maîtres comme des effets relatifs dans les pays industrialisés, dépendant de la variabilité des conditions

du pays. Bressoux présente quatre paradigmes de recherche lors des études sur les effets-maîtres :

- Le paradigme du critère d'efficacité : à l'origine des recherches sur l'effet-maître, les chercheurs voulaient découvrir le critère lié à la personnalité, aux caractéristiques des enseignants qui les rendaient « plus adaptés au métier d'enseignant » (Bressoux, 1994, p.93). Ce paradigme a par la suite été abandonné, du fait de l'impossibilité de prédire l'efficacité d'un enseignant.
- Le paradigme processus-produits : centré sur l'enseignant, on étudie la relation entre les comportements de l'enseignant au sein de la classe et les résultats des élèves. Ce paradigme est celui majoritairement utilisé lors des recherches sur l'efficacité de l'enseignement.
- Le paradigme des processus médiateurs : centré sur l'élève et d'inspiration psychologique, on y étudie les processus internes (l'attention, l'implication, la persévérance...) mis en place par l'élève face aux enseignements du professeur. On ne voit plus l'enseignement comme ayant un effet direct sur les résultats et les apprentissages des élèves, on pense que les variations de résultats sont la conséquence des différents processus mis en place par les élèves.
- Le paradigme écologique : d'inspiration ethnographique, on étudie les relations entre les demandes de la classe (l'environnement) et la manière dont les enseignants y répondent ; on y postule que « l'objectif essentiel pour l'élève est de se comporter de manière à obtenir des notes les plus favorables possibles » (Bressoux, 1994, p.94).

Les chercheurs se sont d'abord questionnés sur l'effet-classe : a-t-on des apprentissages différents en fonction de la classe où l'on est scolarisé ? E. Hanushek (1971) a démontré qu'on observait des différences très significatives de performances en fonction des classes. Veldman et Brophy (1974) démontrent que, toutes choses égales par ailleurs, la classe peut expliquer jusqu'à 10 % de la progression des élèves (26 % pour les élèves défavorisés). D'autres travaux ont permis de mettre en lumière que cet effet-classe était, en grande partie, dû à l'enseignant, devenant ainsi un effet-maître.

2. L'efficacité enseignante : résultat d'une combinaison de pratiques

Bressoux présente, dans sa synthèse, des facteurs qui pourraient expliquer ces différences de performances en fonction de l'enseignant : les chances d'apprendre, le temps, le taux de réponses exactes, les attentes de l'enseignant, le feedback, l'utilisation d'activités structurées. Il avance que c'est la combinaison de ces facteurs qui fait qu'un enseignant est efficace ou non.

a. Les chances d'apprendre et le temps consacré aux enseignements

Pour être efficace, un enseignant doit donner aux élèves « les chances d'apprendre ». Pour cela, ce qui est enseigné doit correspondre à ce qui est évalué et l'élève doit avoir assez de temps pour apprendre. Cela amène donc à se questionner sur les programmes : ceux-ci doivent correspondre aux tests standardisés et être achevables à temps. L'enseignant efficace doit donc finir le programme, souvent chargé, tout en laissant un temps suffisant pour l'apprentissage de chaque notion.

L'enseignant est généralement libre de la manière dont il gère son temps en classe, de la durée qu'il accorde à chaque matière malgré les recommandations. Des études montrent des différences dans la durée pendant laquelle les professeurs enseignent les différents domaines d'apprentissage, par exemple en lecture et en mathématiques (Berliner, 1985)¹³. Le temps alloué à un enseignement est positivement corrélé aux acquisitions, jusqu'à un certain point où plus de temps ne signifie pas plus d'apprentissages. Cette question du temps amène aussi à la question du temps où l'élève travaille réellement, où il est « réellement engagé dans la tâche proposée par le maître » (Bressoux, 1994, p.97). Berliner (1985) a montré que sur la totalité d'un cours, l'élève est engagé de 50 à 90 % du temps. Cet engagement actif permet aux élèves d'acquérir plus de connaissances et est d'autant plus important pour les élèves plus faibles. Maintenir ces élèves engagés dans la tâche paraît donc indispensable pour des enseignements efficaces. D'autres études ont montré que ce sont les moments d'interaction avec l'enseignant qui importent particulièrement.

¹³ Le temps d'enseignement quotidien varie de 71 minutes pour la lecture et de 35 minutes pour les mathématiques pour les enseignants de grade 2, équivalent du CE1 en France.

L'importance du temps passé à enseigner amène à se questionner sur la composition du public face à l'enseignant. Un public plus difficile, avec des soucis de comportements, perdra sans doute du temps d'apprentissage à cause du temps où l'enseignant devra capter l'attention de la classe et gérer les perturbations. Se retrouver face à une classe de milieu défavorisé, où le climat scolaire peut se montrer plus compliqué, entraîne sans doute des conséquences sur le temps passé à enseigner. Dans ce cas, les élèves les plus fragiles scolairement risquent d'être aussi ceux qui bénéficient du moins de temps d'apprentissage effectif.

Cette question du temps consacré aux enseignements est centrale dans ce mémoire. Si le temps consacré aux enseignements est une dimension importante de l'efficacité enseignante, il est alors pertinent de se demander si les enseignants débutants et expérimentés se distinguent sur ce point et si les enseignants expérimentés arrivent davantage à consacrer du temps de classe aux enseignements. De plus, si les enseignants débutants sont davantage affectés dans des classes socialement défavorisées ou plus difficiles à gérer, il pourrait être encore plus difficile pour eux de maintenir un temps d'apprentissage élevé. Dans ce cas, les élèves les plus défavorisés risqueraient de cumuler plusieurs désavantages : des conditions de classe plus complexes, des enseignants moins expérimentés et un temps d'apprentissage effectif plus faible. L'analyse du temps consacré aux enseignements permet donc d'interroger à la fois le rôle de l'expérience dans la gestion du temps de classe et les effets possibles des conditions d'exercice sur les pratiques des enseignants. Elle interroge également la manière dont l'affectation des enseignants débutants dans des contextes plus difficiles peut contribuer, indirectement, à renforcer les inégalités scolaires.

b. Les interactions enseignant-élèves : réussite, attentes et feedback

Les interactions entre l'enseignant et les élèves constituent également une dimension importante de l'efficacité enseignante. Elles ne se limitent pas à la façon dont l'enseignant transmet les savoirs mais reposent également sur la manière dont il questionne les élèves, réagit à leurs réponses et adapte ses interventions en fonction de leurs difficultés.

Les études montrent qu'un taux élevé de réponses justes aux questions de l'enseignant est positivement lié aux résultats et aux comportements des élèves. Cela peut être expliqué par la confiance en soi acquise par les élèves à la suite d'une bonne réponse. Proposer aux élèves

des exercices auxquels ils peuvent réussir devrait ainsi influencer de manière positive les résultats des élèves, surtout ceux des élèves jeunes et en difficulté.

Comme nous l'avons vu plus haut, les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves ont des conséquences sur les progressions de ces élèves d'après l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) sur l'effet Pygmalion. D'autres études n'ont pas essayé d'induire des attentes chez les professeurs mais ont étudié celles qui se créent naturellement en début d'année. Bien que les études ne présentent pas toutes les mêmes résultats, une grande partie des chercheurs s'accordent sur le fait que ces attentes ont des effets sur les acquisitions et les résultats des élèves. Des études ont ainsi comparé la manière dont un enseignant agit avec un élève qu'il juge « fort » et un élève qu'il juge « faible ». Good (1987) avance ainsi que les élèves jugés « faibles » sont assis plus loin du maître, les interactions entre eux et l'enseignant sont moins chaleureuses, ils reçoivent moins de feedback, l'enseignant se montre moins exigeant avec eux.

Le feedback constitue un autre élément important des pratiques des enseignants. Ce concept correspond aux réactions de l'enseignant face aux réponses des élèves. Les louanges ne permettent pas toujours une meilleure acquisition scolaire, leur efficacité dépend de trois facteurs : l'occurrence, la fréquence et la qualité. Les louanges ont un effet positif si elles arrivent à la suite d'une réponse juste, elles ont des effets négatifs si elles sont utilisées pour encourager les élèves faibles lorsqu'ils échouent. Elles ne doivent pas être trop fréquentes et elles doivent être attribuables à des efforts personnels et non à des facteurs extérieurs. Ainsi, les louanges doivent être assez rares et utilisées aux bons moments pour se montrer efficaces. Cependant, les élèves issus de milieux défavorisés nécessitent plus de louanges et d'encouragements que les autres (Brophy & Good, 1986), mais toujours sans surabondance. Pour ce qui est des critiques, les études montrent que les classes où l'enseignant fait de nombreuses critiques progressent moins que les autres classes.

Le feedback permet également à l'enseignant de corriger les élèves, ce qui est essentiel à l'apprentissage. Pour être efficace, la correction doit porter sur la réponse et non sur l'élève. De plus, les enseignants doivent inviter les élèves à passer plus de temps à chercher la réponse exacte, en fournissant de nouvelles informations et en étayant le raisonnement des élèves si cela est nécessaire.

c. Des activités structurées

L'enseignant doit adopter un « enseignement dirigé » en guidant les élèves : il doit les informer quant aux objectifs de la leçon. Réviser les notions vues auparavant est également essentiel pour permettre aux informations de s'enregistrer en mémoire à long terme et ainsi d'être accessibles. Ensuite, l'enseignant efficace procède en petites étapes pour s'assurer que chaque nouvelle notion est comprise et acquise. Les enseignants efficaces permettent aux élèves de manipuler ces notions pendant un temps suffisant. Il faut également bien préparer les élèves aux exercices individuels car c'est à ce moment-là qu'ils sont le moins engagés dans la tâche ; paradoxalement, la majorité du temps est consacrée à ces exercices en élémentaire. Pour maintenir l'engagement, l'enseignant doit ainsi contrôler le travail des élèves lors des phases d'exercices individuels.

Des études montrent également que poser de nombreuses questions aux élèves, en leur laissant le temps de réfléchir à leur réponse, est efficace pour leurs apprentissages. Pour cela, il faut veiller à interroger tous les élèves.

d. La combinaison des facteurs

Ces facteurs, pris de manière isolée, ne sont pas suffisants pour expliquer ce qui rend un enseignant efficace. Bien qu'ils puissent expliquer une petite part de la réussite des élèves, il n'y a pas de facteur qui paraît fondamental. Ces différents éléments sont liés les uns aux autres et c'est leur combinaison qui amène à de meilleurs apprentissages.

Bressoux avance également que ces facteurs sont à prendre en compte dans un contexte et que leurs effets varient en fonction de ce contexte qui peut être, par exemple, le niveau de classe ou le milieu social des élèves. Il souligne cependant que les facteurs du temps d'engagement dans la tâche ou de la structuration des enseignements semblent avoir les mêmes effets peu importe le contexte. Ainsi, les enseignants efficaces prennent en compte le contexte de la classe et mettent en place ces différents facteurs aussi fréquemment que possible.

D'autres études mettent en avant cette nécessité de combiner plusieurs caractéristiques pour être un enseignant de qualité. Flèche (2021)¹⁴ avance que ce sont les méthodes d'enseignement qui permettent de mieux déterminer la qualité de l'enseignant : la combinaison de pratiques telles que les « interactions fréquentes avec la classe, une valorisation des élèves ayant bien réalisé un exercice, [...] la mise en place de travail de groupe » (Flèche, 2021, p.5-6) semble être associée à la qualité de l'enseignant. Ces différentes pratiques pédagogiques, lorsqu'elles sont mises en place régulièrement et conjointement, permettent d'augmenter l'implication des élèves dans les tâches et d'installer un climat de classe propice aux apprentissages.

3. L'enseignement explicite : une méthode efficace et équitable ?

Parmi les pratiques qui peuvent aider les élèves à mieux apprendre, l'enseignement explicite apparaît comme une piste particulièrement intéressante. Les travaux présentés précédemment montrent que la qualité d'un enseignant peut dépendre de la manière dont il organise les apprentissages en classe et interagit avec les élèves. L'enseignement explicite regroupe plusieurs des éléments présentés précédemment : il repose sur une forte structuration de la séance, un suivi progressif des élèves, une vérification régulière de leur compréhension et des feedbacks fréquents et précis. Il apparaît donc pertinent pour ce travail de s'intéresser à la mobilisation de cette méthode en classe. Si certaines pratiques sont plus favorables aux apprentissages que d'autres, identifier dans quelle mesure les enseignants mettent en place ces pratiques peut permettre de mieux comprendre les différences d'efficacité entre enseignants. Cette question est d'autant plus importante dans une perspective de réduction des inégalités scolaires car les recherches montrent que les pratiques structurées et explicites sont particulièrement bénéfiques pour les élèves en difficulté. La partie suivante aura donc pour objectif de présenter les apports de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement explicite puis de définir plus précisément ce que signifie cette manière d'enseigner.

¹⁴ Article source : Flèche, S. (2017). Teacher Quality, Test Scores and Non- Cognitive Skills: Evidence from Primary School Teachers in the UK. *CEP Working Paper*, 1472. https://drive.google.com/file/d/1vUgNu_7sQA-58SSE7HDMnel86m5isg1Z/view

a. Les apports de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement explicite

Dans l'article « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse » (2010), Bissonnette et al. font la synthèse de 11 méta-analyses portant sur, au total, 362 recherches publiées entre 1963 et 2006 sur plus de 30 000 élèves. Ces différentes études internationales avaient pour sujet les pratiques pédagogiques efficaces chez les élèves en difficulté dans l'enseignement élémentaire. Mettre en lumière les pratiques pédagogiques qui permettent aux élèves en difficulté d'acquérir plus de compétences dans les apprentissages fondamentaux tels que la lecture et les mathématiques pourrait se montrer pertinent dans la lutte contre les inégalités, un grand nombre d'élèves scolarisés en éducation prioritaire présentant des difficultés (Merle, 2022). L'intérêt de ces recherches est donc fort dans une perspective de réduction des inégalités scolaires. De plus, il est rappelé dans l'article de Bissonnette et al. (2010) que les difficultés apparaissent tôt dans la scolarité et qu'une part importante des élèves qui abandonnent ensuite l'école a déjà commencé à accumuler du retard dès l'enseignement primaire. Il apparaît donc essentiel d'identifier les pratiques pédagogiques susceptibles d'améliorer les apprentissages fondamentaux des élèves en difficulté, en particulier en lecture, en écriture et en mathématiques.

Les résultats présentés par Bissonnette et al. montrent qu'un enseignement structuré et directif est particulièrement efficace pour les apprentissages fondamentaux. Dans le domaine de la lecture, les effets d'ampleur des stratégies relevant de l'enseignement explicite varient de 0,41 à 1,18¹⁵, comparativement à la pédagogie constructiviste qui a un effet d'ampleur de -0,65. Les résultats sont également favorables pour l'écriture, puisque l'enseignement explicite du processus d'écriture et des types de textes présente un effet d'ampleur de 0,81. Ainsi, l'enseignement explicite semble favoriser l'apprentissage en lecture et en écriture chez les élèves en difficulté. Les résultats sont également positifs en mathématiques. L'utilisation de l'enseignement explicite pour l'enseignement des mathématiques produit des effets d'ampleur variant de 0,58 à 1,45, tandis que la pédagogie constructiviste a des effets d'ampleur de 0,01 à 0,34. Ces résultats suggèrent donc que les méthodes d'enseignement structurées et directives

¹⁵ « Un effet de 0.40 indique que l'intervention augmente le rendement d'un élève moyen du groupe expérimental (50e centile) au 66e centile » (Bissonnette et al., 2010, p.9)

peuvent être favorables aux apprentissages fondamentaux, aussi bien en lecture et en écriture qu'en mathématiques.

L'enseignement explicite apparaît donc comme une pratique favorable aux apprentissages des élèves en difficulté. Il devient ainsi pertinent de se demander dans quelle mesure les enseignants mettent en œuvre ce type de pratiques. Merle (2022), dans une étude sur l'efficacité du dédoublement des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire, avance que la grande majorité des enseignants en France semble se tourner vers des pédagogies constructivistes et que les pratiques explicites sont moins mises en place. Ce constat est particulièrement important au regard des résultats de Bissonnette et al., qui montrent que les pédagogies explicites et structurées semblent plus efficaces pour les élèves en difficulté. Se questionner sur le type de pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants pourrait ainsi nous apporter des pistes de compréhension aux résultats d'équité aux enquêtes PISA.

b. La mise en œuvre de l'enseignement explicite en classe

Bissonnette et al. (2010) définissent l'enseignement explicite ou direct comme un « modèle pédagogique à l'intérieur duquel l'enseignant présente explicitement l'information aux élèves en petites unités orientées du simple vers le complexe » (p.11). L'enseignement explicite désigne une manière d'enseigner dans laquelle l'enseignant rend visibles les différents objectifs et les démarches à suivre pour l'apprentissage. Dans cette méthode, les élèves sont progressivement guidés dans la compréhension et la réalisation des tâches. L'enseignement explicite repose sur une progression structurée : l'enseignant montre comment faire, puis il vérifie la compréhension des élèves grâce à la réalisation de tâches communes et les guide vers une pratique individuelle. Cette méthode met en place le modèle « I do, we do, you do »¹⁶ (« Je fais, nous faisons, vous faites ») mis en avant par Anita Archer, spécialiste de l'enseignement explicite.

Dans un ouvrage sur l'enseignement explicite, Bocquillon et al. (2024) présentent les différents gestes à mettre en place en classe dans cette méthode. Les auteurs présentent sept gestes principaux : la présentation d'éléments liés au contenu, les consignes, l'objectivation de

¹⁶ Dr. Anita Archer's *Strategies for Reading Interventions*. (2022, octobre 25).
<https://www.curriculumassociates.com/blog/anita-archer-reading-intervention-tips>

la compréhension de ses élèves, les retours sur les apprentissages (rétroactions/feed-back), l'aide apportée en fonction des besoins des élèves (étayage), les interventions préventives de gestion de classe et les interventions correctives de gestion de classe.

Le premier geste est la présentation d'éléments liés au contenu. Il ne s'agit pas d'un simple exposé magistral. En enseignement explicite, l'enseignant rend visibles les contenus et les démarches à apprendre. Il présente aux élèves le « quoi », c'est-à-dire ce qui doit être appris, le « comment », c'est-à-dire les étapes à suivre pour réaliser une tâche, mais aussi le « pourquoi » il faut réaliser cette tâche, le « quand » et le « où » les éléments enseignés se montreront utiles. L'enseignant doit ainsi présenter les objectifs de la leçon, donner des exemples et des contre-exemples et attirer l'attention des élèves sur les éléments importants à retenir.

Le deuxième geste concerne les consignes. L'enseignant doit formuler des consignes claires, concises et non ambiguës, pas trop longues ou imprécises, car ça risquerait que les élèves ne comprennent pas bien ce qu'ils doivent faire. Les consignes doivent être données à l'oral et également à l'écrit pour s'assurer que tous les élèves y ont accès.

L'objectivation signifie que l'enseignant doit rendre observable la compréhension des élèves. Pour ce faire, il doit poser des questions précises et spécifiques, demander aux élèves de reformuler, d'expliquer ce qu'ils ont compris. L'objectivation permet ainsi à l'enseignant de repérer les erreurs pour réajuster son enseignement.

La rétroaction, le quatrième geste, est un élément qui a beaucoup d'impact sur l'apprentissage des élèves. Elle consiste à donner à l'élève une information sur ses réponses, sa production ou sa compréhension. Il ne faut pas seulement indiquer si une réponse est correcte ou non, mais expliquer pourquoi. Les informations apportées doivent permettre à l'élève de progresser. Les feedbacks doivent donc être spécifiques au travail réalisé par l'élève et donner des informations précises afin d'être utiles pour l'apprentissage.

Le cinquième geste est l'étayage. Il s'agit de l'aide apportée par l'enseignant lorsque l'élève rencontre une difficulté dans une tâche qu'il n'est pas encore capable de réaliser seul. Cette aide est ensuite retirée petit à petit pour que l'élève soit autonome. Pour bien mettre en place l'étayage, il faut imaginer au préalable les difficultés que les élèves pourraient rencontrer et la manière de les surmonter.

Le sixième geste concerne la gestion de classe préventive. L'enseignement explicite ne porte pas seulement sur la manière dont l'enseignant présente le contenu scolaire mais également sur les conditions qui permettent les apprentissages. La gestion des comportements en amont de la séance d'enseignement permet ainsi de maximiser le temps consacré aux apprentissages. Pour ce faire, l'enseignant doit renforcer positivement les bons comportements. L'enseignant doit également enseigner de manière explicite quels sont les comportements attendus des élèves.

Le septième geste est la gestion de classe corrective. Elle intervient lorsque des écarts de conduite apparaissent malgré les actions préventives. L'enseignant doit signaler à l'élève perturbateur que son comportement n'est pas celui attendu, rappeler quel est le comportement attendu. L'enseignant doit également essayer de comprendre les raisons derrière les comportements perturbateurs des élèves afin d'éviter qu'ils se produisent.

L'enseignement explicite ne se résume donc pas seulement à la manière dont le contenu est enseigné. L'enseignant doit réfléchir à toutes ses pratiques en classe, à la manière dont il enseigne, vérifie les connaissances des élèves, apporte de l'aide et des retours et contrôle les comportements des élèves. Tous ces gestes sont importants, en particulier pour les élèves en difficulté, car ils rendent visibles les attentes scolaires et limitent les implicites qui peuvent renforcer les inégalités.

4. Avoir un enseignant efficace : des effets positifs à court et à long terme

De nombreux chercheurs se sont interrogés sur l'efficacité des enseignants et sur les conséquences de cette efficacité sur les élèves. Hanushek (1971) a mis en place un modèle qui permet de déterminer l'efficacité d'un enseignant. Le modèle de la « valeur ajoutée » compare la progression des élèves s'ils avaient eu un enseignant « moyen » et la progression avec l'enseignant actuel. Cela permet de connaître le « rang » auquel se situe l'enseignant au sein des autres enseignants et ainsi d'estimer s'il est efficace ou non. Ce modèle permet d'isoler la contribution à la progression propre au professeur, indépendamment des caractéristiques des élèves telles que leur niveau initial, le milieu social, etc.

De nombreuses études ont ainsi été menées sur les conséquences du fait d'avoir un enseignant efficace sur les acquisitions des élèves mais également sur des aspects à plus long terme. Ainsi, Rockoff (2004) avance qu'il observe de grandes différences au niveau de la valeur ajoutée des enseignants. Il avance également qu'un enseignant avec une valeur ajoutée d'un écart-type au-dessus de la moyenne augmente les résultats des élèves en lecture et en mathématiques de 10 % d'un écart-type. L'étude de Chetty et al. (2014a) montre des résultats similaires sur les notes en mathématiques et en lecture pour les élèves ayant un enseignant avec une forte valeur ajoutée. Les résultats de cette étude impliquent que des « améliorations de la qualité des enseignants peuvent augmenter les résultats des élèves au test de manière significative » (Chetty et al., 2014a, p.2630). Ces travaux mettent ainsi en évidence que la qualité d'un enseignant, ici mesurée par sa valeur ajoutée, a un effet direct et mesurable sur les acquis scolaires immédiats des élèves. Les écarts observés entre enseignants ne sont pas marginaux : ils peuvent représenter des différences notables dans les progrès réalisés par les élèves au cours d'une année scolaire, soulignant ainsi l'importance des enseignants pour les apprentissages, surtout en élémentaire.

Les travaux de S. Flèche (2021) montrent qu'un enseignant ayant une valeur ajoutée supérieure à 85 % de ses collègues fait augmenter la note de ses élèves en mathématiques de 0,5 point sur 20 en moyenne pendant l'année même où il enseigne. Ce résultat étant la moyenne, cela signifie que cet enseignant fait progresser toute la classe, ou alors qu'il fait fortement progresser certains élèves sans avoir d'impact négatif sur les résultats du reste de la classe. La chercheuse démontre cependant que cet effet sur les notes s'estompe au fil des années. Elle démontre également que les enseignants ont un effet sur la réussite des élèves à long terme : avec un enseignant efficace, les élèves ont plus de chances d'aller à l'université, d'avoir des revenus plus élevés, ils présentent des comportements plus sains pour leur santé et pour la société. Si les notes ne sont pas améliorées sur le long terme mais qu'on observe certains effets positifs jusqu'à la vie adulte, cela signifie que ces enseignants avec une valeur ajoutée positive permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences non cognitives : « la persévérance, la capacité à se motiver soi-même, l'estime de soi ou le contrôle de soi » (Flèche, 2021, p.2). Ainsi, bien que l'effet immédiat sur les compétences non-cognitives soit moins fort que l'effet sur les résultats scolaires, il persiste plus longuement. Les travaux de Flèche démontrent ainsi la « remarquable persistance des enseignants du primaire non seulement sur la destinée scolaire de leurs anciens élèves, mais aussi sur un ensemble plus large d'attitudes et de comportements essentiels » (Flèche, 2021, p.5). Chetty et al. (2014b) ont produit des résultats similaires après

une étude menée sur de très nombreux élèves aux États-Unis : les élèves ayant eu, en primaire, un enseignant avec une valeur ajoutée forte, ont plus de chances d'aller à l'université, d'avoir des salaires élevés et ont moins de comportements à risque durant l'adolescence.

B. Qui sont les enseignants efficaces ?

Comme nous l'avons vu plus haut à travers les travaux de Bressoux, de Bissonnette et de Flèche, l'efficacité de l'enseignant est associée à la mise en place de certaines pratiques pédagogiques au sein de la classe. Ces pratiques peuvent être mises en place par tous les enseignants mais ce sont leur récurrence et leur maîtrise qui expliquent que ces pratiques aient des effets bénéfiques pour l'apprentissage des élèves. Nous avons donc montré que certains enseignants sont plus efficaces que d'autres grâce à la mise en place de ces pratiques. Nous pouvons ainsi nous questionner sur l'identité de ces enseignants efficaces. Pourquoi arrivent-ils à mettre en place ces pratiques alors que d'autres y arrivent moins ? Dans cette partie, je présenterai des études qui analysent la qualité des enseignants en fonction de caractéristiques individuelles (formation, diplôme, expérience) pour dégager un profil type des enseignants efficaces.

1. Formation et qualification : des indicateurs pertinents ?

a. Les effets de la qualification sur l'efficacité

Cette partie interroge dans quelle mesure la qualification des enseignants peut indiquer la qualité de leurs enseignements. Dans le système français actuel, les enseignants, sauf cas particulier, sont recrutés par des concours nationaux pour le second degré et régionaux pour le premier degré et un niveau de master est requis¹⁷. De manière intuitive, on peut penser que plus un enseignant est diplômé, plus il sera efficace face à une classe. Cependant, la littérature sur ce sujet semble démontrer que la qualification de l'enseignant joue peu sur sa qualité.

¹⁷ Dès 2026, les étudiants pourront passer le concours à la fin de la licence mais devront toujours valider un master à la suite de celui-ci.

Kane et al. (2008) démontrent que la certification initiale de l'enseignant n'a que peu d'effet sur les résultats des élèves. En testant les performances des élèves ayant des enseignants certifiés, non certifiés et issus d'un programme alternatif (Teach for America), les auteurs mettent en avant qu'il n'y a pas de différence pour les résultats en mathématiques et en lecture. Les auteurs ont ainsi calculé la valeur ajoutée de ces enseignants avec différentes qualifications et ont mis en avant la superposition de ces distributions.

Figure 6 Distribution de la valeur ajoutée des enseignants pour les mathématiques (Kane et al., 2008, p.628)

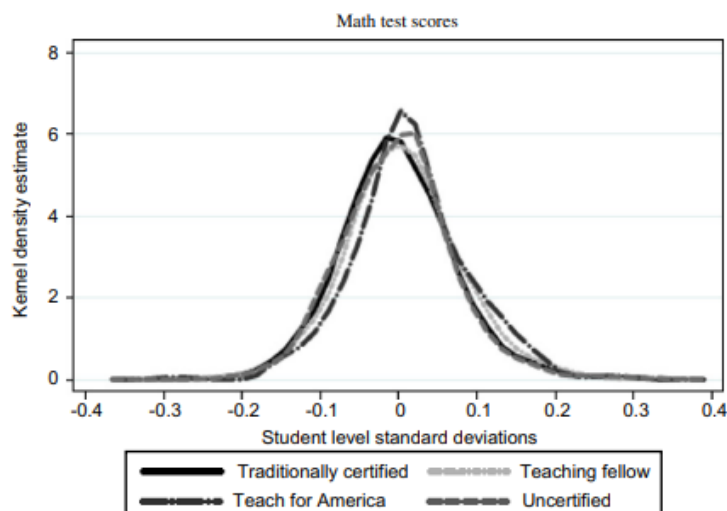
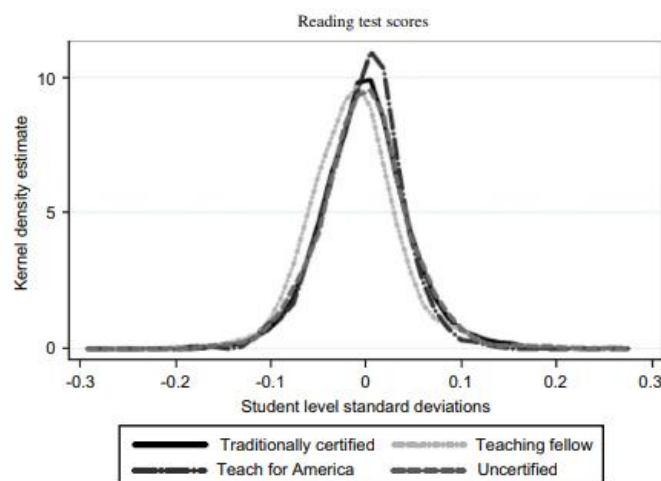


Figure 7 Distribution de la valeur ajoutée des enseignants pour la lecture (Kane et al., 2008, p.628)



Ces graphiques montrent ainsi une superposition quasi parfaite des distributions de la valeur ajoutée entre enseignants selon leur certification. Cela suggère donc que la qualification des enseignants n'est pas un prédicteur fiable de la qualité de leur enseignement et que les différences d'efficacité se trouvent au sein même des groupes, et non entre eux.

Clotfelter et al. (2007) confirment que le diplôme obtenu par l'enseignant n'a que peu, voire pas d'effet sur l'efficacité de l'enseignant. Ils avancent ainsi que des enseignants ayant obtenu un master avant d'enseigner et ceux n'en ayant pas obtenu présentent la même efficacité lors de leurs enseignements. Ils notent même que les professeurs ayant obtenu un master tardivement (plus de cinq ans après être devenus enseignants) tendent à être moins efficaces que ceux n'en ayant pas obtenu. Les résultats démontrent cependant qu'avoir fait ses études dans un établissement compétitif rend un enseignant plus efficace. Les auteurs avancent également que l'expérience, c'est-à-dire le nombre d'années passées à enseigner, est liée à l'efficacité de l'enseignement et que ces gains au niveau de l'efficacité se font dès les premières années dans le métier. Ainsi, l'apprentissage sur le terrain semble plus bénéfique que les diplômes obtenus pour former de meilleurs enseignants. De plus, cette étude montre que les enseignants avec des qualifications (« credentials », ce concept ne prend pas seulement en compte le diplôme, mais aussi d'autres facteurs comme l'expérience) peuvent avoir un effet sur les apprentissages en mathématiques aussi fort que l'éducation des parents (cet effet n'est pas autant observable pour la lecture). Les auteurs avancent donc qu'il faut « diriger les enseignants avec de fortes qualifications vers les élèves qui en ont le plus besoin » (Clotfelter et al., 2007, p.39).

En France, une étude de Bressoux et al. (2009) remet en question ce constat du manque d'effet de la formation sur l'efficacité chez les enseignants débutants. À la suite d'une mauvaise prévision du nombre d'enseignants à recruter, des enseignants novices ont dû commencer à enseigner sans avoir reçu de formation. Cette mauvaise prévision a donc permis de comparer les enseignants débutants ayant reçu une formation et ceux n'en ayant pas reçu. Ces deux catégories d'enseignants se sont retrouvées dans les mêmes types de classes, avec des contextes similaires. Les résultats montrent que les élèves ayant un enseignant novice ayant reçu une formation ont de meilleurs résultats en mathématiques que leurs camarades avec un enseignant sans formation. Les auteurs avancent cependant que ces différences ne sont pas la conséquence des pratiques pédagogiques des enseignants mais sont la conséquence des compétences différentes en mathématiques. En effet, lors de leur formation, les enseignants reçoivent des cours de mathématiques, les enseignants sans formation issus de filières en lettres et en sciences humaines n'ont donc pas ces compétences-là et ces derniers représentent une grande partie des enseignants recrutés. Les résultats montrent également que les élèves des enseignants sans formation qui ont étudié dans une filière scientifique ont des résultats similaires aux élèves ayant des enseignants avec formation. Ainsi, la formation initiale des enseignants semble avoir

un effet positif, non pas sur les pratiques pédagogiques, mais sur les compétences disciplinaires. Cela suggère que la formation, dans sa forme au moment de l'étude, prépare davantage les enseignants aux contenus à enseigner que sur les savoir-faire pédagogiques efficaces. Nous pouvons donc penser que la formation initiale peut se montrer importante lors des premières années d'enseignement mais que les compétences pédagogiques, essentielles à la qualité de l'enseignement, sont acquises grâce à l'expérience sur le terrain.

b. Les effets de la formation enseignante sur les pratiques pédagogiques

Si la formation initiale peut jouer un rôle dans l'acquisition des compétences disciplinaires mais pas dans les savoir-faire pédagogiques, on peut se demander si la formation générale des enseignants peut tout de même modifier certaines de leurs pratiques pédagogiques. Dans ce travail, trois modalités de formation sont prises en compte : la formation initiale, la formation continue et le tutorat.

La formation initiale peut être définie, selon Schwille et al. (2007), comme « la préparation professionnelle effectuée avant que les individus n'assument pleinement la responsabilité de l'enseignement d'une ou de plusieurs classes d'élèves ». Cette formation varie fortement selon les pays, aussi bien en termes de durée que de contenus. Elle peut porter sur les savoirs disciplinaires, les connaissances didactiques, la gestion de classe ou encore les pratiques pédagogiques. Le niveau de formation initiale semble pouvoir jouer sur certaines pratiques enseignantes. Par exemple, Duguet et Morlaix (2021) montrent qu'en France, le fait d'avoir un niveau de diplôme égal ou inférieur à bac+2 divise par trois les chances d'ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves. Ce résultat suggère que la formation initiale peut être liée à certaines pratiques d'évaluation et de rétroaction auprès des élèves. Cependant, les analyses de cet article mettent en avant le faible rôle que joue la formation initiale dans les pratiques des enseignants et émettent ainsi l'hypothèse d'une certaine inadéquation entre la formation initiale et la réalité du terrain en France.

La formation continue désigne, quant à elle, les dispositifs mis en place permettant aux enseignants d' « actualiser, développer et élargir les connaissances que les enseignants ont acquises durant la formation initiale des enseignants et/ou leur fournir de nouvelles

compétences et une compréhension professionnelle accrue » (OCDE, 2005). Comme la formation initiale, la formation continue varie fortement selon les pays, notamment en fonction de son accessibilité, de sa durée, de ses contenus ou encore des formes qu'elle prend. Ces activités peuvent également avoir des effets sur les pratiques pédagogiques. Duguet et Morlaix (2021) montrent par exemple que la participation à des conférences et séminaires augmente les chances de corriger les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves. La formation continue apparaît donc comme un levier potentiel dans l'efficacité des enseignants.

Enfin, le tutorat, ou mentorat, peut être défini comme l'« accompagnement personnel fourni, généralement par des enseignants expérimentés, aux enseignants débutants au sein des établissements scolaires » (Ingersoll et al., 2011). L'article de Duguet et Morlaix (2021) souligne qu'avoir un tuteur peut avoir des effets négatifs sur les pratiques des enseignants. L'effet du tutorat dépend probablement de la qualité de l'accompagnement.

Ainsi, que l'on parle de la formation initiale, continue ou du tutorat, la formation des enseignants semble jouer un rôle dans la mise en place de certaines pratiques pédagogiques des enseignants. Les différentes modalités de formation n'agissent pas de la même manière sur ces pratiques et peuvent entraîner des conséquences positives ou négatives. À travers ces résultats, il apparaît donc pertinent d'étudier si ces différentes formes de formation sont associées aux pratiques déclarées des enseignants considérées comme efficaces et favorables aux apprentissages. La question du rôle de la formation dans les pratiques est particulièrement importante chez les enseignants débutants, qui n'ont pas pu accumuler d'expérience. La formation pourrait donc constituer une ressource importante pour les accompagner dans leurs premières années d'exercice et ainsi les rendre plus efficaces par l'orientation vers des pratiques efficaces et favorables aux apprentissages. Étudier le lien entre la formation et les pratiques des enseignants pourrait alors nous permettre de découvrir si la formation permet de compenser, dans une certaine mesure, le manque d'expérience des enseignants débutants.

2. Expérience professionnelle : une efficacité qui se construit avec le temps

Dans cette partie, nous verrons l'impact que peut avoir l'expérience des enseignants sur leur qualité d'enseignement. Comme nous l'avons vu plus haut, Clotfelter et d'autres

chercheurs avancent que « les enseignants avec plus d'expérience sont plus efficaces que ceux avec moins d'expérience » (Clotfelter et al., 2007, p.27). De nombreux chercheurs ont étudié ce lien entre expérience et qualité d'enseignement et une grande partie d'entre eux met en évidence ce lien. Certaines études avancent que ce changement au niveau de la qualité apparaît dès les premières années d'enseignement.

Rockoff (2004) met en avant l'augmentation des résultats des élèves en fonction de l'expérience de l'enseignant, en particulier en lecture.

Figure 8 Effet de l'expérience de l'enseignant sur la réussite des élèves (Rockoff, 2004, p.251)

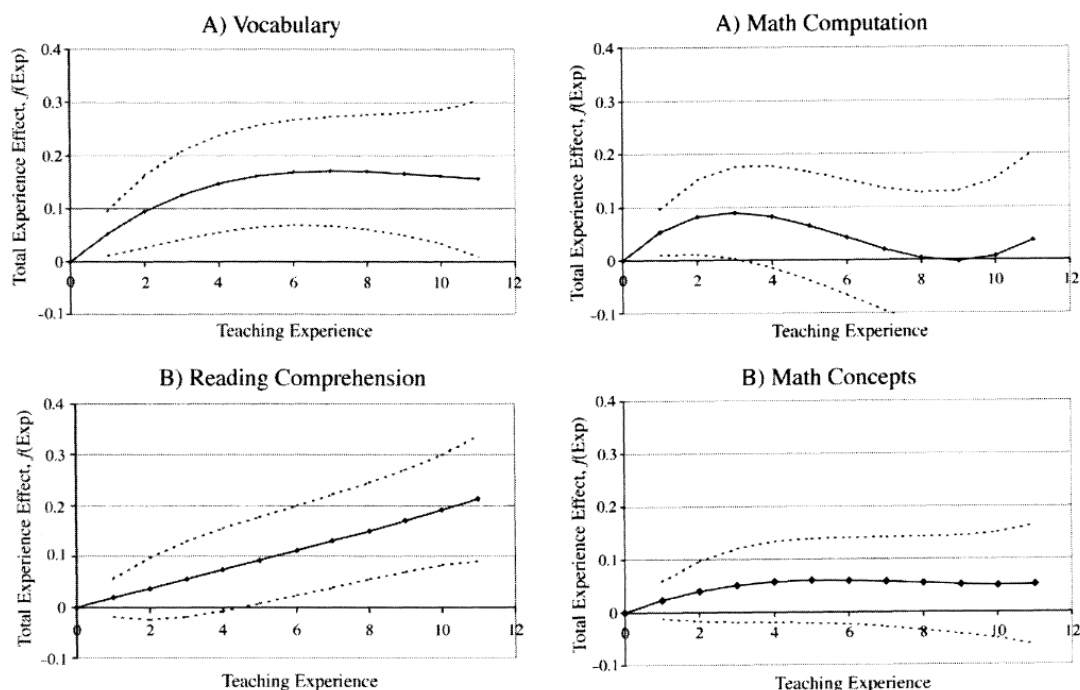


FIGURE 1. THE EFFECT OF TEACHER EXPERIENCE ON READING ACHIEVEMENT, CONTROLLING FOR FIXED TEACHER QUALITY

Note: Dotted lines are the bounds of the 95-percent confidence interval.

FIGURE 2. THE EFFECT OF TEACHER EXPERIENCE ON MATH ACHIEVEMENT, CONTROLLING FOR FIXED TEACHER QUALITY

Note: Dotted lines are the bounds of the 95-percent confidence interval.

Nous pouvons observer sur ces graphiques une forte augmentation qui a lieu dès les premières années d'enseignement puis une stagnation à la quatrième année (même une baisse pour les mathématiques computationnelles). Cette stagnation n'est cependant pas observable pour la compréhension de texte : l'efficacité des enseignants continue à augmenter au fil des années. Ces résultats semblent cohérents avec les travaux de Hanushek et al. (2005) qui avancent que l'enseignant s'améliore beaucoup lors de ces premières années d'expérience, surtout lors de la première année. Staiger et Rockoff (2010) démontrent également cette amélioration de la qualité de l'enseignement lors des premières années. Ils avancent que les

enseignants, lors de leurs deuxième et troisième années d'expérience, ont des résultats quasi similaires à ceux d'enseignants expérimentés. Ces résultats suggèrent qu'une grande partie de l'apprentissage des enseignants se fait sur le terrain, au contact des élèves et des enseignants expérimentés.

Toutefois, les travaux de Flèche (2021) semblent contredire ces résultats : « le nombre d'années d'enseignement (totales ou dans l'école actuelle), le temps passé à enseigner les mathématiques [...] n'ont pas de relation significative avec son niveau en valeur ajoutée » (Flèche, 2021, p.5). Comme nous l'avons vu plus haut, Flèche avance que c'est la combinaison de pratiques pédagogiques (interactions fréquentes avec la classe, valorisation des élèves, travail de groupe) qui permet à un enseignant d'être efficace et d'avoir une valeur ajoutée positive.

Ces différents résultats nous amènent donc à nous questionner sur la différence de pratiques entre les enseignants expérimentés et les enseignants novices. Si l'expérience semble jouer un rôle non négligeable, surtout en début de carrière, sur l'efficacité de l'enseignant, les pratiques pédagogiques mises en place en classe pourraient également expliquer une grande part de cette efficacité. Ainsi, l'expérience pourrait permettre, par la découverte du contact avec les élèves et par la collaboration avec les enseignants expérimentés, d'intégrer de nouvelles pratiques pédagogiques qui font l'efficacité de l'enseignement. Cette différence dans l'acquisition des pratiques efficaces du fait de l'expérience peut ainsi expliquer pourquoi nous observons des inégalités scolaires fortes en France, les élèves de milieux défavorisés ayant très souvent des enseignants moins expérimentés, à cause du fonctionnement du système de mutation des enseignants, accordant plus d'importance aux vœux des enseignants expérimentés.

Cependant, l'expérience, du fait de sa définition, ne peut pas être acquise immédiatement par les enseignants débutants. C'est pourquoi la formation constitue également un élément central de ce travail. La formation initiale, la formation continue ou encore le tutorat pourraient permettre aux enseignants novices d'accéder plus rapidement à certaines compétences et pratiques pédagogiques. La formation pourrait ainsi permettre aux enseignants de compenser, dans une certaine mesure, le manque d'expérience et ainsi représenter un levier de réduction des inégalités scolaires.

C. Comparaison des pratiques des enseignants débutants et expérimentés

Les apports de la revue de littérature nous amènent donc à nous questionner sur les différences entre enseignants débutants et expérimentés, en particulier en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques, leur perception des élèves et leurs compétences didactiques. Comprendre comment ces dimensions évoluent avec l'expérience pourrait permettre de mieux cerner les facteurs favorisant un enseignement de qualité. De nombreuses études ont été menées sur les différences entre enseignants débutants et enseignants experts ; j'en présenterai quelques-unes dans cette partie.

1. De fortes différences de pratiques d'après la littérature internationale

Berliner (1988) met en lumière que l'expertise des enseignants se construit avec l'expérience. Les enseignants experts ont une approche plus stratégique et adaptée et semblent toujours savoir faire ce qu'il faut quand il faut, de manière intuitive. Ils ont ainsi une perception plus fine des situations de classe, ils ont appris à porter leur attention sur les éléments importants. Du fait de leur expérience, ils arrivent également mieux à prévoir les erreurs des élèves, ce qui se montre difficile pour les enseignants débutants. Cette habilité à prévoir les erreurs et les difficultés permet aux enseignants de mieux adapter leurs enseignements en amont, et de proposer des explications plus claires.

Dans sa revue de littérature, l'article d'Orgoványi-Gajdos (2015) regroupe les résultats d'un grand nombre d'études portant sur les différences entre enseignants experts et novices. On y apprend que les enseignants sont différents au niveau de la flexibilité et de la planification : les enseignants novices sont moins flexibles et suivent de près les curricula en s'adaptant moins à la classe alors que les enseignants experts font plus attention aux aspects plus spécifiques de l'environnement (les acquis des élèves, leurs intérêts...). Ils sont ainsi plus à l'aise pour s'éloigner du déroulé prévu de la leçon pour s'adapter aux différents besoins de leurs élèves. Les novices planifient leurs leçons à court terme alors que les enseignants plus expérimentés préfèrent la planification à long terme. On observe également des différences au niveau des connaissances des enseignants, les experts possédant plus de connaissances sur les processus

d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les contenus disciplinaires. Les enseignants expérimentés ont également une lecture plus analytique et interprétative de ce qui se passe en classe : ils savent faire le tri dans les informations et se concentrer sur les éléments les plus pertinents. Ils arrivent également à se concentrer sur les comportements et les apprentissages des élèves tandis que les enseignants débutants se concentrent plus sur leur propre comportement. La littérature scientifique internationale semble ainsi démontrer que les enseignants acquièrent, au cours de leur carrière, des connaissances et des compétences en matière de pratiques pédagogiques, de gestion de classe, de préparation et de flexibilité. Cette expérience leur permet d'adopter une posture réflexive afin d'ajuster leurs interventions en fonction des besoins des élèves ; ils développent également une plus grande autonomie dans leur manière d'enseigner.

Li et Ni (2009) démontrent une différence dans les pratiques pédagogiques des enseignants : les plus expérimentés posent plus de questions analytiques lors des cours de mathématiques pour mieux comprendre le raisonnement des élèves, ils mettent en place des dialogues entre les élèves alors que les enseignants novices posent des questions plus simples et ne favorisent pas l'interaction entre les différents élèves. Les pratiques des enseignants expérimentés, plus élaborées, permettent de mieux identifier les raisonnements erronés et favorisent l'apprentissage par les pairs. En incitant les élèves à expliciter leur pensée et à confronter leurs idées, les enseignants expérimentés développent un climat de classe plus réflexif et actif, ce qui renforce l'engagement des élèves et améliore l'efficacité de l'enseignement.

Schempp et al. (1998) mettent également en avant que les enseignants attribuent les difficultés des élèves à des facteurs différents : les enseignants novices les attribuent plutôt à l'élève, à son environnement, tandis que les enseignants expérimentés les attribuent en partie à eux-mêmes, à leurs méthodes d'enseignement. Cette remise en question leur permet ainsi d'ajuster leurs méthodes afin de permettre aux élèves de réussir en répondant à leurs besoins. Les enseignants expérimentés adoptent ainsi des méthodes plus individualisées, ce qui renforce leur efficacité.

La littérature scientifique internationale sur la question des différences entre enseignants expérimentés et novices démontre ainsi des écarts notables dans leurs méthodes d'enseignement, mais aussi dans la capacité d'analyse des situations pédagogiques. Les enseignants expérimentés présentent une meilleure gestion des imprévus et une meilleure

anticipation des erreurs. Cette expertise se développe au fil du temps et leur permet d'être plus efficaces, non seulement en raison de leurs connaissances plus riches, mais aussi grâce à leur capacité à ajuster leurs pratiques en fonction du contexte et des élèves qu'ils ont face à eux.

« What looks to be so easy for the expert and so clumsy for the novice is the result of thousands of hours of experience and reflection. »¹⁸

« The point of beginning teaching is the accumulation of experience. »¹⁹

David C. Berliner (1988)

Ces éléments montrent que l'expérience professionnelle permet de façonner une pédagogie plus réfléchie, plus réactive et potentiellement plus équitable, notamment dans des contextes hétérogènes où la différenciation et l'adaptation sont essentielles. Ces constats soulignent l'intérêt de questionner les différences entre enseignants débutants et expérimentés. Comprendre en quoi l'expérience modifie les pratiques pédagogiques des enseignants permet de mieux comprendre certains mécanismes du système éducatif. Cela peut aussi contribuer à mieux comprendre comment se construisent, ou se réduisent, les inégalités scolaires selon les profils des enseignants se trouvant dans les établissements. Interroger ces différences paraît donc essentiel pour comprendre comment se construisent les pratiques enseignantes.

2. Ce que dit la littérature française

Peu de littérature française porte sur la question des différences entre enseignants expérimentés et novices. Les travaux de Cloes et al. (1999), portant sur la communauté française de Belgique, semblent corroborer les résultats des études internationales. Ainsi, ils avancent que l'expérience pédagogique des enseignants les amène à porter une attention plus marquée aux caractéristiques individuelles des élèves que les enseignants débutants, leur permettant ainsi de concevoir et de mettre en place des situations d'apprentissage adaptées aux

¹⁸ « Ce qui semble si facile chez l'expert et si maladroit chez le novice est le résultat de milliers d'heures d'expérience et de réflexion. »

¹⁹ « L'enjeu de l'entrée dans l'enseignement est l'accumulation d'expérience. »

besoins des élèves et aux différences individuelles. Dessus (1995) analyse plusieurs expérimentations portant sur la planification chez les enseignants experts et novices, notamment les travaux de Tochon (1989) qui mettent en avant une gestion du temps et une planification plus compliquées pour les enseignants débutants.

D'autres études présentent des résultats inverses à ce qu'on pourrait attendre : Lentillon-Kaestner et Cogérino (2006) montrent que les élèves se sentent mieux soutenus en EPS lorsque l'enseignant est moins expérimenté. Ainsi, ces résultats vont à l'encontre de ce que la communauté éducative pense efficace. Il faut cependant souligner que cette étude ne porte que sur l'enseignement physique et sportif, ce qui pourrait en partie expliquer le manque d'effet positif de l'ancienneté. Les autrices expliquent ainsi que derrière l'EPS se trouvent des sensations de « fun » et que les enseignants plus proches de l'âge des élèves pourraient mieux comprendre les besoins des élèves sur cet aspect. Ces résultats rappellent l'importance de ne pas considérer l'expérience comme un facteur uniformément positif, mais de l'analyser en lien avec les spécificités des disciplines enseignées et des publics concernés.

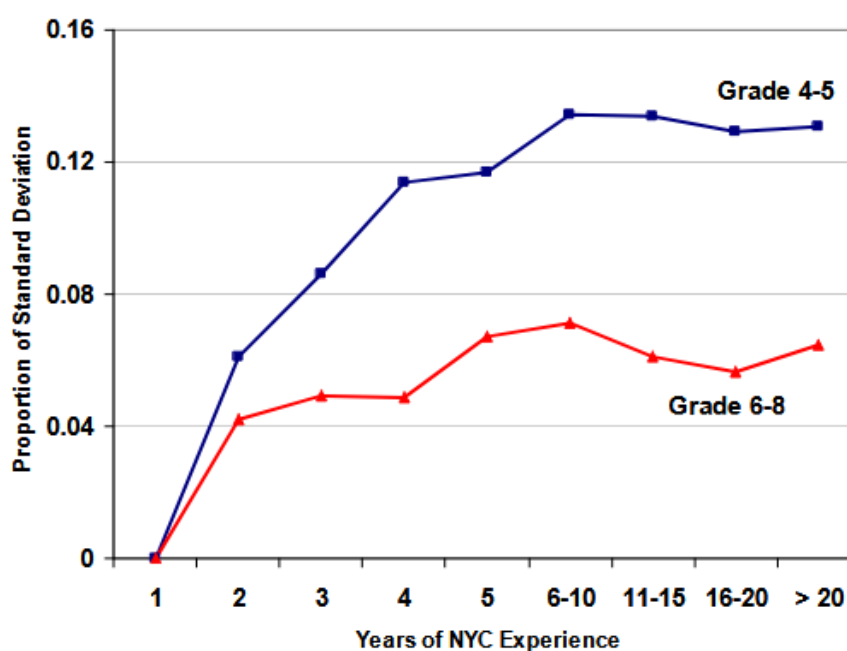
La littérature française sur la question des différences de pratiques entre enseignants expérimentés et novices rend d'autant plus pertinent un travail de recherche qui vise à explorer ces différences. Étudier ces écarts permet non seulement de mieux comprendre les mécanismes d'acquisition de l'expertise enseignante, mais aussi d'interroger le rôle de la formation dans la construction des pratiques professionnelles. En effet, si l'expérience permet aux enseignants de développer progressivement certaines pratiques favorables aux apprentissages, la formation initiale, la formation continue et le tutorat pourraient également constituer des ressources importantes, notamment pour les enseignants débutants. En analysant comment l'expérience et la formation sont associées aux pratiques pédagogiques déclarées, cette recherche peut permettre de mieux comprendre certains mécanismes à l'origine des inégalités scolaires en France. En effet, si les enseignants expérimentés adoptent des pratiques plus favorables à la réussite des élèves, cela peut expliquer, en partie, pourquoi certains élèves progressent moins que d'autres, en particulier dans les milieux défavorisés où l'on trouve de nombreux enseignants débutants. Mais puisque l'expérience ne peut pas être immédiatement acquise, il devient nécessaire d'étudier si la formation peut aider les enseignants débutants à mettre en place des pratiques efficaces.

D. Combien d'années d'expérience pour devenir un enseignant expérimenté ?

À partir de combien d'années peut-on considérer qu'un enseignant est expérimenté ? Il est difficile de répondre à cette question, les individus n'évoluant pas à la même vitesse et ne partant pas du même point de départ. Des auteurs ont cependant étudié l'évolution de l'efficacité des enseignants au cours de leur carrière, il est ainsi possible d'estimer la durée moyenne pour devenir un enseignant expérimenté.

De nombreux travaux semblent s'accorder sur le fait que l'effet de l'expérience est le plus fort durant les premières années d'enseignement. Les enseignants acquièrent de nombreuses compétences très tôt et voient ainsi leur efficacité augmenter. Les gains d'efficacité les années suivantes sont, en revanche, largement réduits. Boyd et al. (2008) avancent, en accord avec les études citées précédemment, que les enseignants débutants sont significativement moins efficaces que les enseignants qui ont 10 à 15 années d'expérience, les élèves des enseignants débutants apprenant moins qu'avec les enseignants expérimentés. Cette étude montre que la majorité des gains en efficacité dus à l'expérience se fait durant les quatre premières années d'enseignement, avec les gains les plus forts lors de la première année. Le graphique ci-dessous montre les progrès en mathématiques des élèves en fonction du nombre d'années d'expérience de leur enseignant. Nous pouvons y voir des progrès très nets de la première à la cinquième année, et par la suite, une stabilisation de ces progrès. Le gain d'efficacité dû à l'expérience semble ainsi principalement concentré dans les premières années de la carrière, s'atténuant fortement par la suite. Ce graphique montre également que l'effet de l'expérience est plus marqué à l'école primaire, ici chez les élèves de CM1 et de CM2, qu'au collège. Cela suggère que l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage est plus forte à ces niveaux.

Figure 9 Progrès en mathématiques des élèves attribuable à l'expérience de l'enseignant (Boyd et al., 2008, p.24)

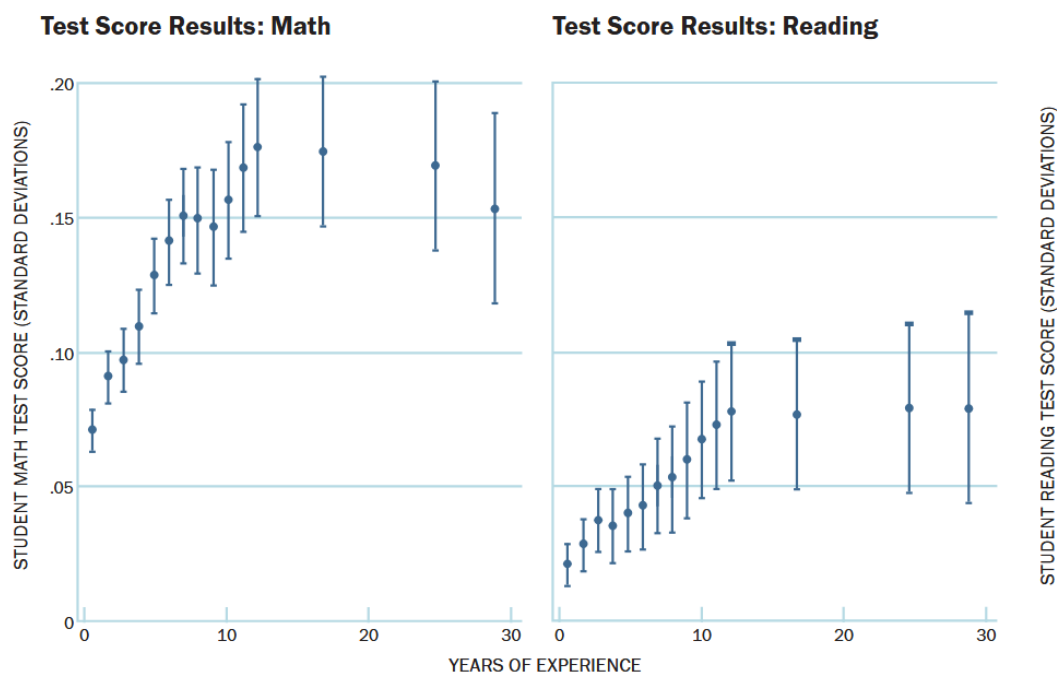


Ces résultats semblent en partie cohérents avec les résultats de Rockoff (2004) qui ont mis en avant une progression des enseignants jusqu'à la quatrième année pour les domaines du vocabulaire et des concepts mathématiques. D'autres études montrent que des enseignants ayant 20 ans d'expérience et des enseignants avec 5 ans d'expérience ont une efficacité similaire (Ladd, 2008). L'expérience semble ainsi importante durant les premières années mais son effet tend à stagner par la suite, les gains d'efficacité devenant marginaux au-delà de 5 ans d'ancienneté.

Cependant, des articles plus récents semblent remettre en question cette idée que l'amélioration s'arrête après les premières années d'enseignement. Papay et Kraft (2015) confirment que les améliorations les plus importantes se produisent bien durant les cinq premières années mais ils présentent également que les enseignants continuent à améliorer leurs compétences les années suivantes, surtout en mathématiques. Ils continuent ainsi à améliorer les résultats de leurs élèves. Les chercheurs avancent même qu'entre la cinquième et la dixième année, les gains en efficacité représentent entre 45 % et 60 % de leurs gains durant les cinq premières années : bien que les améliorations soient les plus fortes durant les cinq premières années, on continue à voir des progrès chez les enseignants après ces années-là. Podolsky et Kini (2016) ont fait la synthèse de 30 études américaines sur la question de l'efficacité des enseignants en fonction de leur expérience. Cette synthèse démontre que « les gains en efficacité des enseignants associés à l'expérience sont les plus marqués au cours des premières

années d'enseignement, mais restent significatifs lorsque les enseignants atteignent la deuxième, voire souvent la troisième décennie de leur carrière » (Podolsky & Kini, 2016, p.1). Parmi les quinze articles étudiant les effets de l'expérience à un stade avancé de la carrière sur les résultats des élèves, tous ont mis en avant que l'efficacité des enseignants continue à s'améliorer après la première décennie d'enseignement.

Figure 10 Relation entre l'expérience des enseignants et les progrès des élèves en mathématiques et en lecture (Podolsky & Kini, 2016, p.17 ; source : Ladd et Sorensen, 2017)

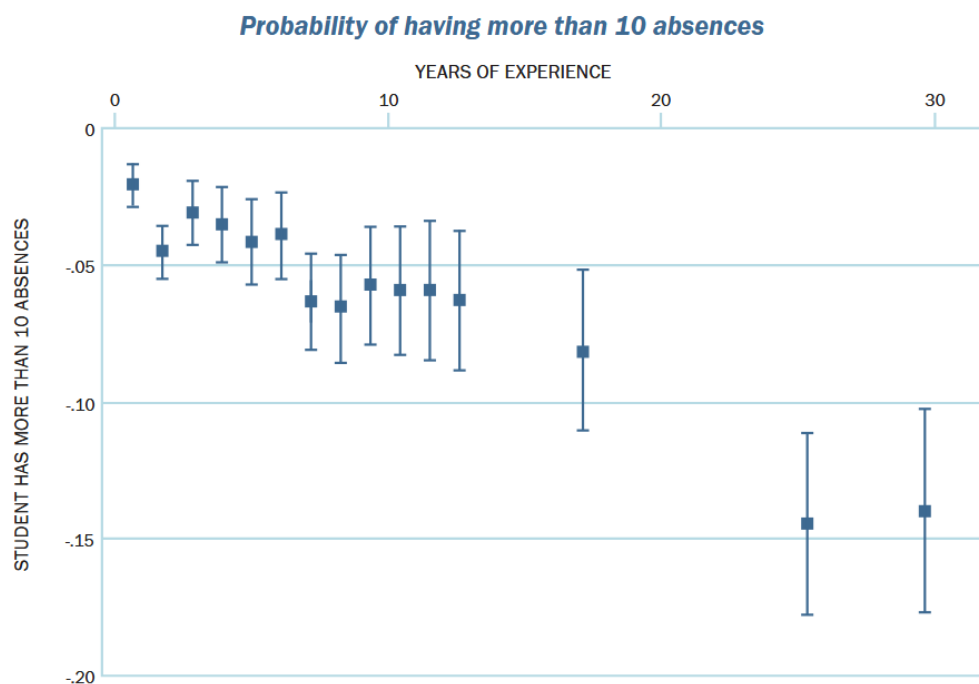


Ce graphique illustre la relation entre les années d'expérience des enseignants et les résultats des élèves aux tests standardisés, en mathématiques et en lecture. En mathématiques, la courbe montre une progression des élèves jusqu'à plus de 10 ans d'expérience de l'enseignant, puis une stabilisation à un niveau élevé par la suite. En lecture, les progrès sont également visibles jusqu'à après 10 ans d'expérience, mais l'effet de l'expérience semble plus limité dans ce domaine.

En parallèle, des études montrent que l'expérience des enseignants joue également un rôle sur des aspects non académiques, tels que l'absentéisme. La Figure 11 illustre que la probabilité pour un élève d'avoir plus de dix absences diminue significativement avec l'augmentation de l'expérience de son enseignant. Bien que cette étude porte sur des collégiens, on peut imaginer que l'expérience a des effets similaires sur des élèves de primaire. Ces résultats suggèrent que les enseignants expérimentés ont une influence positive sur l'engagement scolaire. Cela peut être expliqué par plusieurs facteurs : une meilleure gestion de

la classe, une relation sécurisante avec les élèves, une meilleure capacité à créer un climat de classe motivant, etc. Ainsi, l'efficacité enseignante liée à l'expérience ne se limite pas aux résultats scolaires, mais touche aussi à des dimensions comportementales essentielles à la réussite éducative.

Figure 11 Probabilité d'avoir plus de 10 absences en fonction de l'expérience de l'enseignant (Podolsky & Kini, 2016, p.22 ; source : Ladd et Sorensen, 2017)



Note: In their analysis, the authors used administrative data on teachers and students in North Carolina from the North Carolina Education Research Data Center for grades 6, 7, and 8 in 2006–2011.

Ces travaux permettent ainsi de nuancer l'idée d'une limite d'efficacité des enseignants atteinte rapidement : si les premières années sont effectivement marquées par des gains importants, l'expérience continue d'exercer une influence sur les apprentissages et le comportement des élèves. Cependant, les recherches ne s'accordent pas toujours sur les seuils d'années déterminantes, et l'ampleur des gains varie selon les contextes, les niveaux d'enseignement et les disciplines.

Des questions centrales, déjà évoquées auparavant, se posent : quel est le rôle de l'expérience dans les pratiques mobilisées par les enseignants ? La formation peut-elle permettre aux enseignants débutants de mettre rapidement en place des pratiques favorables aux apprentissages et ainsi compenser le manque d'expérience professionnelle ? Cette question est importante car l'expérience apparaît, dans la littérature, comme un facteur fortement associé à l'efficacité enseignante. Dans un contexte où les enseignants débutants sont surreprésentés dans les établissements défavorisés et où les élèves, de ce fait, se retrouvent face à des

enseignants moins efficaces, ces questions révèlent un enjeu d'équité. La formation constitue alors une piste intéressante à interroger car elle pourrait transmettre plus tôt certaines connaissances et certains gestes professionnels reconnus comme efficaces. Ainsi, ce mémoire cherchera à analyser les liens entre l'expérience, la formation et les pratiques pédagogiques des enseignants en élémentaire. Nous essaierons d'abord de déterminer si les enseignants débutants et expérimentés ont des pratiques différentes. Ensuite, nous examinerons si les différentes formes de formation sont associées à la mobilisation de pratiques reconnues comme favorables aux élèves. L'intérêt de la comparaison internationale est de représenter plusieurs modalités de formation. En effet, les pays se distinguent par l'organisation de la formation des enseignants, qu'il s'agisse de la durée de la formation initiale, des contenus abordés, de l'accès à la formation continue ou encore de l'existence de dispositifs d'accompagnement comme le tutorat. Comparer plusieurs pays permet donc d'observer si ces différences de formation sont associées à des variations dans les pratiques déclarées des enseignants.

Ce mémoire pourrait donc permettre de mieux comprendre si la formation peut constituer un levier de réduction des inégalités scolaires en soutenant les enseignants débutants durant leurs premières années.

Problématique et hypothèses

Les résultats aux enquêtes internationales et les travaux issus de la littérature scientifique mettent en évidence l'existence d'inégalités scolaires au sein des systèmes éducatifs, notamment en France, ainsi qu'entre les établissements scolaires, notamment dans la répartition des ressources enseignantes. Les enseignants débutants sont ainsi plus fréquemment affectés dans des contextes scolaires défavorisés, alors que les enseignants expérimentés sont davantage présents dans les établissements les plus favorisés. Ces inégalités au niveau de la répartition des enseignants peuvent ainsi contribuer à renforcer les écarts de réussite entre les élèves. En effet, plusieurs recherches montrent que l'expérience des enseignants contribue fortement à la construction de leur efficacité. La littérature souligne également que certaines pratiques enseignantes semblent plus favorables aux apprentissages, notamment des élèves en difficulté et défavorisés et peuvent ainsi être perçues comme plus « efficaces ». Ainsi, les pratiques associées à l'enseignement explicite et le temps consacré aux enseignements en classe semblent permettre un meilleur apprentissage chez les élèves. Enfin, des travaux montrent que certains dispositifs de formation peuvent modifier les pratiques des enseignants. L'expérience et la formation apparaissent ainsi comme deux dimensions importantes pour comprendre les différences de pratiques entre enseignants. Mieux comprendre le rôle que l'expérience joue dans la mise en place de pratiques efficaces amène à interroger le rôle que la formation peut jouer. En effet, si l'expérience améliore progressivement les pratiques enseignantes, elle ne peut pas être immédiatement acquise par les enseignants débutants. La formation pourrait alors constituer un levier pour accélérer la mobilisation de ces pratiques et rendre plus rapidement les enseignants efficaces en début de carrière. Étudier le lien entre formation et pratiques pédagogiques pourrait permettre de découvrir si la formation peut contribuer à compenser une partie des écarts liés à l'expérience et ainsi participer à la réduction des inégalités scolaires.

La problématique de ce mémoire est la suivante : dans quelle mesure l'expérience et la formation sont-elles associées aux pratiques des enseignants, en particulier à celles des enseignants débutants ?

L'hypothèse générale est que l'expérience et la formation des enseignants influencent leurs pratiques pédagogiques et favorisent la mise en œuvre de pratiques considérées comme « efficaces ».

La première hypothèse porte sur le rôle de l'expérience dans les pratiques mobilisées par les enseignants. Comme la littérature montre que les enseignants expérimentés sont souvent plus efficaces, on peut supposer qu'ils organisent plus efficacement le temps de classe et mobilisent plus de pratiques pédagogiques structurées et explicites. La première hypothèse est la suivante : les enseignants ayant plus de 5 ans d'expérience obtiennent en moyenne un score de pratiques associées à l'enseignement explicite plus élevé et déclarent consacrer un pourcentage plus important du temps de classe aux apprentissages que les enseignants ayant 5 ans d'expérience ou moins.

La seconde hypothèse porte sur le rôle de la formation dans les pratiques mises en place par les enseignants. Puisque la formation peut transmettre des connaissances et modifier les pratiques des enseignants, on peut supposer qu'elle est associée à la mobilisation de pratiques efficaces. La seconde hypothèse est donc la suivante : les scores relatifs à la formation des enseignants sont positivement associés au score de pratiques associées à l'enseignement explicite ainsi qu'au pourcentage de temps d'enseignement déclaré.

Méthodologie

I. Analyse secondaire des données TALIS 2024

L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE, TALIS, est une enquête qui interroge, depuis 2008, les enseignants et les chefs d'établissement de nombreux pays et économies appartenant à l'OCDE. Cette enquête est depuis reconduite tous les cinq ans. D'abord destinée aux enseignants et chefs d'établissement de collège, elle est depuis 2018 également à destination des enseignants et chefs d'établissement d'élémentaire et de lycée, permettant ainsi d'élargir l'analyse à différents niveaux d'enseignement. En 2024, 280 000 professionnels de l'enseignement issus de 55 systèmes éducatifs ont participé à l'enquête. Les réponses aux questionnaires permettent de mettre en lumière le fonctionnement des différents systèmes éducatifs à travers leurs acteurs principaux. Grâce à la comparaison internationale possible, l'enquête permet de mieux comprendre les différentes pratiques et les vécus variés des acteurs éducatifs. La récurrence de l'enquête permet également d'étudier l'évolution d'un même pays au cours du temps.

Ainley et Carstens (2019) ont présenté le cadre conceptuel de l'enquête TALIS. On y apprend que les informations sont recueillies à l'aide de questionnaires en ligne, ou sur papier si besoin. Pour être représentatif, l'échantillon est fixé à 200 établissements par pays et à 20 enseignants par établissement. Plusieurs étapes sont mises en place : on trouve d'abord un pré-test du questionnaire auprès de la population cible pour valider les différentes questions, puis un test sur le terrain et enfin la collecte principale de données. L'enquête TALIS met donc en place un protocole rigoureux grâce aux tests de son questionnaire et à son échantillonnage qui se veut représentatif de la population.

Pour ce travail de recherche, nous nous pencherons sur le questionnaire à destination des enseignants, plus particulièrement à destination des enseignants d'élémentaire²⁰. De nombreuses dimensions sont interrogées au sein de celui-ci : les caractéristiques personnelles des enseignants, leur formation, leur parcours professionnel, leurs conditions de travail, leurs

²⁰ OCDE. (2024). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire*. <http://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2024questionnaires/TALIS2024TeacherQuestionnaireISCED1-2-3.pdf>

pratiques pédagogiques, la composition de leur classe, l'usage du numérique et de l'intelligence artificielle, l'éducation au développement durable...

Travailler sur un questionnaire présente de nombreux avantages : les données sont récoltées auprès de nombreux participants, l'anonymat est plus facilement applicable ce qui permet une réduction de certains biais comme celui de la désirabilité sociale. De plus, « dans la mesure où le questionnaire vise à recueillir des modalités de réponses identiques, il offre de nombreuses possibilités de comparaison des réponses des participants » (Hascoët, Lepareur & Lima, 2024, p.111). Cela permet donc une standardisation des données recueillies, permettant ainsi des analyses statistiques et leur interprétation.

Les données TALIS²¹ sont accessibles et téléchargeables par tous. L'OCDE met également à disposition de tous des manuels afin de permettre la compréhension des données. « Par ailleurs, l'accès aux données de la recherche accroît le retour sur l'investissement public dans ce domaine, il renforce la liberté de l'investigation scientifique, il encourage la diversité des études et opinions, il favorise de nouveaux domaines d'activité et permet l'exploration de thèmes qui n'avaient pas été envisagés par les chercheurs d'origine » (OCDE, 2007, p.3)²². Cette accessibilité des données permet donc de réaliser des analyses secondaires, ce qui représente un grand avantage pour avoir accès à un grand nombre d'observations et ainsi avoir les données nécessaires à ce travail de recherche. L'analyse secondaire de données représente de nombreux avantages au niveau de l'efficacité et de la rapidité. En effet, elle ne nécessite pas la construction d'un outil et le recueil des données par le chercheur tout en lui permettant d'avoir accès à un grand nombre d'observations. Il faut cependant faire attention à ce que les variables et la population testée correspondent à ce dont a besoin la recherche tout en s'assurant de la rigueur des méthodes utilisées et de la crédibilité de l'organisation qui a recueilli les données. L'analyse secondaire des données TALIS nous permettra donc, grâce aux analyses statistiques robustes qu'elle rend possibles, de dégager les résultats nécessaires à la validation, ou non, de nos hypothèses de recherche.

²¹ Les données TALIS 2018 sont directement accessibles sur le site de l'OCDE.
Base de données de TALIS 2024. (s. d.). OCDE. Consulté 22 mai 2026, à l'adresse
<https://www.oecd.org/fr/data/datasets/talis-2024-database.html>

²² OECD. (2007). *OECD Principles and Guidelines for Access to Research Data from Public Funding*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264034020-en-fr>

II. Choix de la population d'enquête

Cette étude compare les enseignants expérimentés et les enseignants débutants. Pour cela, il faut déterminer un nombre d'années d'ancienneté à partir duquel les enseignants sont considérés comme expérimentés. Au vu des différents résultats de la revue de littérature, le cap des cinq premières années semble représenter un palier important. C'est autour de cette durée que les courbes d'efficacité commencent à se stabiliser (sans pour autant devenir totalement plates). On peut donc considérer, pour cette enquête, qu'un enseignant ayant plus de 5 années d'ancienneté peut être raisonnablement qualifié d'« expérimenté » du point de vue de l'efficacité pédagogique. Il aurait cependant été possible de fixer ce seuil à un nombre d'années différent, les travaux de Ladd et Sorensen (2017) démontrant, par exemple, des progrès d'efficacité significatifs jusqu'à la douzième année.

L'enquête TALIS interroge des enseignants en élémentaire et au collège. Les analyses suivantes porteront sur les enseignants en élémentaire. Ce choix s'appuie sur plusieurs articles et ouvrages montrant que les inégalités scolaires apparaissent, en France, dès l'enseignement primaire. Nous pouvons, par exemple, citer Duru-Bellat qui montre que les inégalités scolaires sont observables dès les enseignements en primaire et qu'il existe « un effet de la scolarité en primaire sur le déroulement ultérieur de la carrière scolaire » (Duru-Bellat et al., 1993, p.45). D'autres études montrent également que l'efficacité des enseignants joue un rôle plus important en primaire qu'au collège. Ainsi, Rivkin et al. (2005) avancent que l'efficacité de l'enseignant a un effet plus fort en élémentaire qu'au collège, surtout au niveau de la lecture. Ce choix méthodologique est également motivé par une dimension plus personnelle : ayant envisagé de devenir professeure des écoles, je porte une attention particulière à l'enseignement primaire.

Les réponses des enseignants de collège pourront cependant faire l'objet d'une seconde analyse. Analyser leurs réponses permettrait de mettre en perspective les résultats obtenus en primaire et de voir si les écarts entre enseignants débutants et expérimentés sont également présents dans un niveau d'enseignement différent.

III. Présentation des échantillons

Les différentes analyses descriptives présentées dans ce mémoire sont pondérées à l'aide du poids enseignant fourni par TALIS afin de garantir la représentativité des estimations. Dans cette section, les effectifs non pondérés sont toutefois présentés en parallèle pour décrire la composition de l'échantillon.

Au total, 50 724 enseignants d'élémentaire ont répondu au questionnaire. Ces enseignants sont issus de 14 pays différents : l'Arabie saoudite, l'Australie, la Belgique, le Brésil, la Corée du Sud, les Émirats arabes unis, l'Espagne, la France, le Japon, le Maroc, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Slovénie et la Turquie. Les données TALIS nous donnent ainsi accès à un grand nombre d'observations permettant de mener des comparaisons internationales sur les caractéristiques des enseignants, leur formation et leurs pratiques pédagogiques.

Tableau 2 Nombre d'observations en fonction du pays

PAYS	Nombre d'observations
Arabie saoudite	3783
Australie	3003
Belgique	4913
Brésil	2994
Corée du Sud	3124
Émirats arabes unis	4091
Espagne	8060
France	1993
Japon	3356
Maroc	4905
Nouvelle-Zélande	1529
Pays-Bas	1305
Slovénie	3615
Turquie	4053

		Débutants	Expérimentés
Pays	Turquie	10,5 %	89,5 %
	Corée du Sud	13,8 %	86,2 %
	France	14,9 %	85,1 %
	Arabie saoudite	16,6 %	83,4 %
	Belgique	17,7 %	82,3 %
	Espagne	17,8 %	82,2 %
	Slovénie	18,2 %	81,8 %
	Brésil	18,2 %	81,8 %
	Nouvelle Zélande	20,4 %	79,6 %
	Japon	20,7 %	79,3 %
	Maroc	20,9 %	79,1 %
	Australie	21,6 %	78,4 %
	Émirats arabes unis	23,9 %	76,1 %
	Pays-Bas	24,9 %	75,1 %
Total		18,3 %	81,7 %

Tableau 3 Pourcentages non pondérés d'enseignants en élémentaire débutants et expérimentés par pays

		Débutants	Expérimentés
Pays	France	12,8 %	87,2 %
	Turquie	13,1 %	86,9 %
	Corée du Sud	13,7 %	86,3 %
	Arabie saoudite	14,5 %	85,5 %
	Espagne	17,1 %	82,9 %
	Belgique	17,5 %	82,5 %
	Slovénie	18,1 %	81,9 %
	Nouvelle Zélande	19,9 %	80,1 %
	Brésil	20,4 %	79,6 %
	Japon	21,4 %	78,6 %
	Australie	22,1 %	77,9 %
	Émirats arabes unis	23,0 %	77,0 %
	Pays-Bas	24,5 %	75,5 %
	Maroc	28,5 %	71,5 %
Total		19,0 %	81,0 %

Tableau 4 Pourcentages pondérés d'enseignants en élémentaire débutants et expérimentés par pays

Il est important de rappeler que tous les résultats présentés dans le cadre de ce mémoire reposent sur les réponses déclaratives des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS 2024. Les informations recueillies reposent donc sur les perceptions et déclarations des enseignants qui peuvent parfois être influencées par certains biais. De plus, les réalités scolaires et les contextes éducatifs peuvent varier fortement d'un pays à l'autre, une même réponse peut ainsi renvoyer à des situations différentes selon les systèmes éducatifs étudiés.

Les tableaux 3 et 4 présentent la répartition des enseignants débutants et expérimentés dans les différents pays participant à l'enquête. Le tableau 3 correspond aux pourcentages non pondérés, tandis que le tableau 4 présente les pourcentages pondérés à l'aide des poids enseignants fournis par l'OCDE, afin d'obtenir des estimations représentatives des populations enseignantes. Dans les deux tableaux, les enseignants expérimentés sont largement majoritaires dans l'ensemble des pays étudiés. Dans les données non pondérées, ils représentent 81,7 % de l'échantillon total, contre 18,3 % d'enseignants débutants. On observe cependant des différences entre les pays de l'échantillon. Les pays présentant les proportions les plus faibles d'enseignants débutants sont la Turquie, la Corée du Sud et la France, tandis que les Pays-Bas, les Émirats arabes unis et le Maroc apparaissent comme les pays où la part des enseignants

débutants est la plus élevée après pondération. Les différences entre les tableaux pondérés et non pondérés restent globalement limitées pour la plupart des pays, ce qui suggère une certaine stabilité de l'échantillon. On peut toutefois observer certaines différences comme au Maroc : la part des enseignants débutants passe de 20,9 % dans les données brutes à 28,5 % après pondération. À l'inverse, la France voit légèrement diminuer la proportion de débutants, passant de 14,9 % à 12,8 % après prise en compte des poids d'enquête. Malgré ces variations entre pays et en prenant en compte la pondération, les enseignants expérimentés restent largement majoritaires dans tous les pays étudiés.

Le genre ne pourra pas être pris en compte dans les analyses de ce mémoire. En effet, les données relatives à cette question ne sont pas disponibles à ce jour pour la majorité des pays de l'échantillon dans la base de données accessible. Les informations disponibles ne concernent qu'un nombre limité de pays, ce qui ne permet pas d'obtenir un échantillon représentatif de l'ensemble des systèmes éducatifs étudiés. L'utilisation de cette variable risquerait ainsi d'introduire un biais dans les analyses comparatives entre pays.

Tableau 5 Pourcentages non pondérés des femmes et des hommes chez les enseignants en élémentaire pour les pays disponibles

		Femme	Homme
Pays	Arabie saoudite	60,6 %	39,4 %
	Maroc	65,4 %	34,6 %
	Turquie	67,0 %	33,0 %
	Émirats arabes unis	88,2 %	11,8 %
Total		70,3 %	29,7 %

Tableau 6 Pourcentages non pondérés des plus hauts diplômes obtenus par les enseignants en élémentaire par pays

		Sans diplôme du supérieur	Enseignement supérieur court	Licence ou équivalent	Master ou équivalent	Doctorat ou équivalent
Pays	Arabie saoudite	10,7 %	0,0 %	84,3 %	4,9 %	0,2 %
	Australie	0,0 %	2,7 %	77,8 %	19,3 %	0,2 %
	Belgique	2,9 %	0,2 %	90,2 %	6,5 %	0,2 %
	Brésil	3,7 %	3,3 %	86,1 %	5,3 %	1,7 %
	Corée du Sud	0,0 %	1,5 %	64,0 %	33,7 %	0,8 %
	Émirats arabes unis	0,9 %	3,3 %	72,7 %	22,2 %	0,8 %
	Espagne	0,0 %	0,1 %	69,0 %	30,3 %	0,5 %
	France	1,4 %	5,6 %	37,4 %	55,1 %	0,5 %
	Japon	NA	NA	NA	NA	NA
	Maroc	21,2 %	12,3 %	58,9 %	7,0 %	0,6 %
	Nouvelle-Zélande	0,1 %	7,9 %	82,5 %	9,2 %	0,3 %
	Pays-Bas	4,8 %	0,6 %	68,5 %	26,2 %	0,0 %
	Slovénie	0,4 %	10,7 %	17,2 %	68,6 %	3,1 %
	Turquie	0,0 %	3,6 %	87,4 %	8,8 %	0,3 %
Total		3,9 %	3,7 %	69,7 %	22,0 %	0,7 %

Tableau 7 Pourcentages pondérés des plus hauts diplômes obtenus par les enseignants en élémentaire par pays

		Sans diplôme du supérieur	Enseignement supérieur court	Licence ou équivalent	Master ou équivalent	Doctorat ou équivalent
Pays	Arabie saoudite	12,1 %	0 %	83,6 %	4,2 %	0,2 %
	Australie	0,0 %	2,6 %	78,9 %	18,4 %	0,1 %
	Belgique	3,0 %	0,2 %	91,9 %	4,8 %	0,1 %
	Brésil	5,8 %	3,8 %	86,8 %	3,3 %	0,3 %
	Corée du Sud	0,0 %	1,5 %	63,4 %	34,4 %	0,7 %
	Émirats arabes unis	0,8 %	3,1 %	70,0 %	25,5 %	0,6 %
	Espagne	0,0 %	0,1 %	67,9 %	31,5 %	0,5 %
	France	1,3 %	5,7 %	40,5 %	51,9 %	0,6 %
	Japon	NA	NA	NA	NA	NA
	Maroc	17,5 %	12,4 %	61,9 %	7,6 %	0,7 %
	Nouvelle-Zélande	0,2 %	8,3 %	83,0 %	8,4 %	0,2 %
	Pays-Bas	5,1 %	0,6 %	68,5 %	25,8 %	0,0 %
	Slovénie	0,4 %	10,7 %	17,0 %	68,7 %	3,2 %
	Turquie	0,0 %	3,2 %	88,2 %	8,4 %	0,2 %
Total		5,0%	3,6 %	75,7 %	15,3 %	0,4 %

Les tableaux 6 et 7 présentent la répartition des plus hauts diplômes obtenus par les enseignants de l'échantillon. Le tableau 6 correspond aux pourcentages non pondérés, tandis que le tableau 7 présente les pourcentages pondérés à partir des poids enseignants fournis par l'OCDE.

Dans la majorité des pays étudiés, les enseignants sont majoritairement diplômés d'une licence ou d'un diplôme équivalent. Cette catégorie représente 69,7 % des enseignants dans les données non pondérées. Les diplômes de niveau master ou diplôme équivalent constituent la deuxième catégorie la plus fréquente, avec 22,0 % dans les données non pondérées. On peut cependant observer des différences importantes entre les différents pays. Certains pays sont constitués d'une grande majorité d'enseignants ayant une licence ou équivalent comme la Belgique, la Turquie et le Brésil, tandis que d'autres pays, la France et la Slovénie, présentent une majorité d'enseignants en élémentaire possédant un master ou équivalent.

Les tableaux mettent en évidence d'autres situations particulières. Ainsi, le Maroc et l'Arabie saoudite se distinguent par une proportion relativement élevée d'enseignants ne possédant pas de diplôme de l'enseignement supérieur. L'absence de données pour le Japon restreint l'utilisation de cette question pour les analyses statistiques.

Tableau 8 Pourcentages non pondérés des statuts des enseignants en fonction des pays

		Contrat de travail permanent	Contrat de travail à durée déterminée de plus d'une année scolaire	Contrat de travail à durée déterminée d'une année scolaire ou moins
Pays	Arabie saoudite	77,1 %	7,7 %	15,2 %
	Australie	79,4 %	4,4 %	16,2 %
	Belgique	77,4 %	1,1 %	21,5 %
	Brésil	72,8 %	12,2 %	15,0 %
	Corée du Sud	95,2 %	1,0 %	3,7 %
	Émirats arabes unis	38,3 %	53,2 %	8,6 %
	Espagne	72,0 %	5,5 %	22,5 %
	France	96,2 %	1,3 %	2,5 %
	Japon	71,5 %	12,6 %	15,9 %
	Maroc	92,6 %	3,6 %	3,8 %
	Nouvelle-Zélande	82,1 %	4,5 %	13,3 %
	Pays-Bas	NA	NA	NA
	Slovénie	88,5 %	3,3 %	8,3 %
	Turquie	91,4 %	3,5 %	5,1 %
Total		78,2 %	9,0 %	12,8 %

Tableau 9 Pourcentages pondérés des statuts des enseignants en fonction des pays

		Contrat de travail permanent	Contrat de travail à durée déterminée de plus d'une année scolaire	Contrat de travail à durée déterminée d'une année scolaire ou moins
Pays	Arabie saoudite	85,0 %	4,4 %	10,6 %
	Australie	77,2 %	4,8 %	17,9 %
	Belgique	81,9 %	1,4 %	16,8 %
	Brésil	68,1 %	13,1 %	18,8 %
	Corée du Sud	95,3 %	1,2 %	3,5 %
	Émirats arabes unis	39,2 %	52,8 %	8,1 %
	Espagne	71,1 %	5,4 %	23,6 %
	France	96,6 %	1,1 %	2,3 %
	Japon	71,1 %	12,2 %	16,7 %
	Maroc	89,0 %	5,3 %	5,6 %
	Nouvelle-Zélande	83,1 %	4,5 %	12,4 %
	Pays-Bas	NA	NA	NA
	Slovénie	88,3 %	3,2 %	8,5 %
	Turquie	88,3 %	3,2 %	8,5 %
Total		78,1 %	8,2 %	13,7 %

Les tableaux 8 et 9 présentent la répartition des statuts d'emploi des enseignants selon les pays. Le tableau 8 correspond aux données non pondérées, tandis que le tableau 9 présente les résultats pondérés à l'aide des poids enseignants fournis par l'OCDE. Dans la majorité des pays, le contrat de travail permanent constitue la situation la plus fréquente. Dans les données non pondérées, 78,2 % des enseignants disposent d'un contrat permanent, contre 9,0 % bénéficiant d'un contrat à durée déterminée de plus d'une année scolaire et 12,8 % d'un contrat à durée déterminée d'une année scolaire ou moins. Après pondération, ces proportions restent très proches.

Des différences importantes sont toutefois visibles entre les pays. La France, le Maroc et la Corée du Sud se distinguent par une très forte proportion d'enseignants titulaires d'un contrat permanent, dépassant 89 % dans les données pondérées et atteignant près de 97 % en France. À l'inverse, les Émirats arabes unis présentent un profil très spécifique : 39,2 % des enseignants y disposent d'un contrat permanent, tandis qu'une majorité d'entre eux possède un contrat à durée déterminée de plus d'une année scolaire (52,8 %).

PAYS	Nombre d'heures d'enseignement par semaine
Arabie saoudite	23,3
Australie	22,9
Belgique	20,5
Brésil	23,4
Corée du Sud	20,5
Émirats arabes unis	24,5
Espagne	23,6
France	23,5
Japon	22,8
Maroc	28,9
Nouvelle-Zélande	25,2
Pays-Bas	20,0
Slovénie	23,7
Turquie	26,4
Total	23,7

Tableau 10 Moyennes non pondérées du nombre d'heures d'enseignement dans une semaine par pays

PAYS	Nombre d'heures d'enseignement par semaine
Arabie saoudite	22,9
Australie	22,7
Belgique	21,8
Brésil	23,7
Corée du Sud	20,5
Émirats arabes unis	24,4
Espagne	24,2
France	23,9
Japon	22,7
Maroc	28,7
Nouvelle-Zélande	24,7
Pays-Bas	20,0
Slovénie	23,3
Turquie	26,4
Total	23,8

Tableau 11 Moyennes pondérées du nombre d'heures d'enseignement dans une semaine par pays

Les tableaux 10 et 11 présentent les moyennes du nombre d'heures d'enseignement par semaine des enseignants. Le tableau 10 correspond aux moyennes non pondérées, tandis que le tableau 11 présente les moyennes pondérées à l'aide des poids enseignants fournis par l'OCDE.

Dans l'ensemble de l'échantillon, les enseignants déclarent en moyenne presque 24 heures d'enseignement par semaine. La moyenne totale s'élève à 23,7 heures dans les données non pondérées et à 23,8 heures après pondération. Des écarts apparaissent néanmoins entre les différents pays. Le Maroc présente le volume horaire hebdomadaire le plus élevé, avec près de 29 heures d'enseignement par semaine. À l'inverse, les Pays-Bas affichent le nombre d'heures d'enseignement le plus faible, avec une moyenne de 20 heures par semaine, suivis de la Corée du Sud et de la Belgique. La plupart des autres pays se situent au milieu, avec entre 22 et 25 heures d'enseignement par semaine.

Tableau 12 Pourcentages non pondérés des tailles de classes des enseignants selon les pays

		Moins de 15 élèves	15 – 24 élèves	25 – 34 élèves	35 élèves ou plus
Pays	Arabie saoudite	8,9 %	30,1 %	35,8 %	25,2 %
	Australie	6,1 %	46,8 %	45,7 %	1,4 %
	Belgique	13,7 %	75,5 %	9,0 %	1,9 %
	Brésil	11,8 %	38,3 %	43,5 %	6,4 %
	Corée du Sud	7,3 %	62,2 %	30,1 %	0,3 %
	Émirats arabes unis	5,4 %	30,3 %	57,1 %	7,2 %
	Espagne	17,7 %	54,0 %	26,5 %	1,8 %
	France	16,8 %	52,2 %	30,7 %	0,2 %
	Japon	21,3 %	14,9 %	52,5 %	11,3 %
	Maroc	4,8 %	16,3 %	37,6 %	41,4 %
	Nouvelle-Zélande	12,1 %	44,4 %	40,0 %	3,6 %
	Pays-Bas	4,9 %	51,0 %	43,3 %	0,7 %
	Slovénie	14,3 %	65,0 %	20,4 %	0,3 %
	Turquie	5,4 %	30,3 %	44,2 %	20,1 %
Total		11,2 %	43,5 %	35,1 %	10,1 %

Tableau 13 Pourcentages pondérés des tailles de classes des enseignants selon les pays

		Moins de 15 élèves	15 – 24 élèves	25 – 34 élèves	35 élèves ou plus
Pays	Arabie saoudite	11,7 %	28,7 %	35,3 %	24,3 %
	Australie	7,1 %	48,6 %	42,8 %	1,5 %
	Belgique	11,4 %	77,2 %	8,9 %	2,4 %
	Brésil	19,0 %	41,5 %	33,5 %	5,9 %
	Corée du Sud	14,3 %	55,1 %	30,3 %	0,4 %
	Émirats arabes unis	5,7 %	31,0 %	56,2 %	7,1 %
	Espagne	18,0 %	51,5 %	29,2 %	1,3 %
	France	12,3 %	55,7 %	32,0 %	0,0 %
	Japon	24,7 %	17,1 %	48,0 %	10,2 %
	Maroc	10,5 %	29,5 %	32,9 %	27,1 %
	Nouvelle-Zélande	14,5 %	46,7 %	36,5 %	2,3 %
	Pays-Bas	5,3 %	51,8 %	42,0 %	0,9 %
	Slovénie	16,4 %	63,0 %	20,3 %	0,3 %
	Turquie	10,0 %	39,1 %	35,9 %	15,0 %
Total		15,5 %	40,1 %	35,3 %	9,1 %

Les tableaux 12 et 13 présentent la répartition des tailles de classe des enseignants. Le tableau 12 correspond aux données non pondérées, tandis que le tableau 13 présente les pourcentages pondérés.

Dans cet échantillon, les classes comptant entre 15 et 24 élèves constituent la catégorie la plus fréquente. Elles représentent 43,5 % des classes dans les données non pondérées et 40,1 % après pondération. Les classes de 25 à 34 élèves sont également très répandues, avec respectivement 35,1 % et 35,3 % des classes selon les deux tableaux. À l'inverse, les classes de moins de 15 élèves et celles de 35 élèves ou plus sont moins fréquentes dans l'ensemble de l'échantillon. Des différences importantes sont visibles entre les pays. Ainsi, la Belgique se distingue par une très forte proportion de classes comprenant entre 15 et 24 élèves (plus de 75 %). À l'inverse, certains pays présentent une proportion plus importante de grandes classes. C'est particulièrement le cas au Maroc (27,1 % pour les données pondérées) et en Arabie saoudite (24,3 % pour les données pondérées). Les tableaux mettent également en évidence certaines spécificités nationales concernant les petites classes. Les proportions de classes de moins de 15 élèves sont relativement élevées au Japon, en Espagne, en Slovénie ou encore au Brésil.

Tableau 14 Pourcentages non pondérés de la composition sociale des classes selon les pays

		0 à 10 % d'élèves défavorisés	11 à 30 % d'élèves défavorisés	31 à 100 % d'élèves défavorisés
Pays	Arabie saoudite	80,0 %	11,3 %	8,7 %
	Australie	69,2 %	17,5 %	13,3 %
	Belgique	58,9 %	23,4 %	17,7 %
	Brésil	59,6 %	19,2 %	21,2 %
	Corée du Sud	82,7 %	14,0 %	3,4 %
	Émirats arabes unis	85,5 %	8,8 %	5,7 %
	Espagne	74,7 %	15,4 %	9,9 %
	France	52,4 %	18,8 %	28,8 %
	Japon	85,2 %	10,9 %	3,9 %
	Maroc	39,3 %	22,3 %	38,4 %
	Nouvelle-Zélande	66,7 %	19,6 %	13,7 %
	Pays-Bas	76,3 %	14,0 %	9,7 %
	Slovénie	85,2 %	11,9 %	2,9 %
	Turquie	63,2 %	20,1 %	16,7 %
Total		70,0 %	16,2 %	13,8 %

Tableau 15 Pourcentages pondérés de la composition sociale des classes selon les pays

		0 à 10 % d'élèves défavorisés	11 à 30 % d'élèves défavorisés	31 à 100 % d'élèves défavorisés
Pays	Arabie saoudite	80,5 %	11,1 %	8,4 %
	Australie	66,3 %	18,6 %	15,1 %
	Belgique	59,3 %	24,3 %	16,4 %
	Brésil	63,9 %	16,4 %	19,7 %
	Corée du Sud	81,2 %	15,1 %	3,8 %
	Émirats arabes unis	88,7 %	7,2 %	4,2 %
	Espagne	74,5 %	14,4 %	11,0 %
	France	59,0 %	19,4 %	21,6 %
	Japon	86,5 %	10,4 %	3,1 %
	Maroc	47,5 %	19,7 %	32,8 %
	Nouvelle-Zélande	66,3 %	19,6 %	14,1 %
	Pays-Bas	73,4 %	15,0 %	11,6 %
	Slovénie	85,5 %	11,6 %	2,9 %
	Turquie	63,1 %	19,4 %	17,5 %
Total		69,1 %	15,8 %	15,1 %

Les tableaux 14 et 15 présentent la composition sociale des classes des enseignants ayant répondu au questionnaire. Le tableau 14 correspond aux données non pondérées, tandis que le tableau 15 présente les résultats pondérés.

Dans la majorité des pays étudiés, les enseignants déclarent majoritairement exercer dans des classes comptant une faible proportion d'élèves défavorisés. Dans les données non pondérées, 70,0 % des enseignants indiquent enseigner dans des classes comprenant entre 0 et 10 % d'élèves défavorisés, contre 16,2 % dans des classes comptant entre 11 et 30 % d'élèves défavorisés et 13,8 % dans des classes comprenant plus de 30 % d'élèves défavorisés. Nous pouvons observer des différences entre les pays. Par exemple, la Corée du Sud, les Émirats arabes unis, le Japon et la Slovénie se distinguent par une très forte proportion d'enseignants déclarant exercer dans des classes faiblement composées d'élèves défavorisés, avec plus de 80 % des enseignants concernés. À l'inverse, le Maroc, la France et le Brésil présentent des proportions plus élevées d'enseignants déclarant exercer dans des classes comprenant plus de 30 % d'élèves défavorisés (respectivement, 38,4 %, 28,8 % et 21,2 % pour les données non pondérées).

Il est important de rappeler que cette variable repose sur les déclarations des enseignants. La perception de ce qu'est un élève « défavorisé » peut varier selon les contextes sociaux et économiques des pays étudiés. Une situation considérée comme défavorisée dans un pays peut ainsi renvoyer à des réalités différentes dans un autre, ce qui invite à interpréter ces résultats avec prudence.

Les variables présentées précédemment mettent en évidence de nombreuses différences structurelles entre les pays participant à TALIS 2024. Les systèmes éducatifs étudiés se distinguent, entre autres, par le profil des enseignants, leur niveau de diplôme, leur statut d'emploi, le nombre d'heures d'enseignement déclarées, la taille des classes ou encore la composition sociale des élèves. Ces écarts montrent que les enseignants n'exercent pas dans des contextes comparables selon les pays considérés. Il apparaît ainsi nécessaire de prendre en compte ces caractéristiques dans la suite de l'analyse. Les différences observées entre les pays peuvent en effet influencer les pratiques enseignantes étudiées et doivent ainsi être prises en compte afin d'interpréter les résultats de ce mémoire. D'autres variables, qui n'ont pas été prises en compte dans cette présentation descriptive des différents pays, pourraient également jouer un rôle important dans l'explication des différences observées. Leur absence constitue ainsi une limite de ce travail et nous invite à interpréter les résultats avec prudence.

IV. Sélection des variables d'intérêt dans TALIS

Le questionnaire TALIS étant un questionnaire très complet et dense, posant des questions sur de nombreux aspects du métier d'enseignant, il a fallu faire le tri parmi les questions et variables à analyser. Le questionnaire est composé de 84 questions codées en 629 variables différentes. Les questions sélectionnées portent sur la durée de l'expérience, la formation, les pratiques pédagogiques et le temps consacré aux enseignements.

A. L'expérience professionnelle

La question relative à l'expérience est la question 13.b : « Que vous ayez travaillé à temps partiel ou à temps plein, combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous ?

Année(s) d'exercice en tant qu'enseignant(e) au total ». Il s'agit donc d'une question quantitative dans laquelle les enseignants indiquent leur nombre total d'années d'expérience en tant qu'enseignants. Cette question permet de construire une variable quantitative continue mesurant l'ancienneté professionnelle des enseignants.

B. La formation

Des questions relatives à la formation initiale, au tutorat et à la formation continue ont été retenues.

Les questions relatives au sentiment de préparation suite à la formation initiale, avec une focalisation sur la pédagogie, les pratiques en classe et l'enseignement dans une classe multiculturelle sont issues de la question 7 : « Dans quelle mesure votre formation initiale vous a-t-elle aidé(e) à vous sentir préparé(e) à chacun des éléments suivants dans votre enseignement cette année ? ».

- Question 7.b : « Pédagogie propre à certaines ou à toutes les matières que j'enseigne »
- Question 7.c : « Pédagogie générale »
- Question 7.d : « Pratiques employées en classe propres à certaines ou à toutes les matières que j'enseigne »
- Question 7.e : « Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue »

Ces questions prennent la forme de questions fermées reposant sur une échelle ordinale unipolaire à quatre modalités de réponse, allant d'un faible à un fort sentiment de préparation. Les enseignants devaient ainsi indiquer dans quelle mesure ils se sentaient préparés pour différents aspects de leur métier. Les modalités de réponse proposées étaient les suivantes : « pas du tout », « en partie », « assez » et « beaucoup ».

Des questions relatives au contenu de la formation initiale ont également été sélectionnées. Elles sont issues de la question 6 du questionnaire : « Concernant la formation qui vous a permis d'enseigner, dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les

affirmations suivantes ? ». Les questions sélectionnées se focalisent sur la gestion de classe, l'observation et les aspects pratiques de l'enseignement.

- Question 6.b : « Elle m'a donné des idées pour gérer de manière efficace le comportement des élèves en classe. »
- Question 6.c : « Elle comportait suffisamment de temps d'observation de classes. »
- Question 6.d : « Il y avait un bon équilibre entre les aspects théoriques et les aspects pratiques de l'enseignement. »
- Question 6.e : « Elle m'a permis d'avoir suffisamment d'opportunités d'enseignement sur le terrain. »
- Question 6.f : « Elle était globalement de grande qualité. »

Ces questions prennent la forme de questions fermées reposant sur une échelle ordinale unipolaire à quatre modalités de réponse, allant d'un faible accord à un fort accord avec la proposition. Les modalités de réponse proposées étaient les suivantes : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ».

Les questions sélectionnées relatives au tutorat sont issues des questions 17 et 19. Il s'agit de questions fermées dichotomiques dans lesquelles les enseignants devaient répondre par « oui » ou par « non ».

- Question 17 : « Lors de votre arrivée dans cet établissement, avez-vous participé à des activités visant à vous accompagner dans votre prise de fonction ? »
 - a. : « J'ai suivi un programme formalisé d'accompagnement. »
 - b. : « J'ai participé à des activités informelles d'accompagnement. »
- Question 19 : « Participez-vous actuellement à des activités de tutorat dans le cadre d'un dispositif formalisé dans cet établissement ? »
 - a. : « Je bénéficie actuellement d'un tuteur/d'une tutrice attitré(e) pour m'aider. »

Les questions relatives à la participation à des activités de formation continue correspondent à la question 20 du questionnaire : « Au cours des 12 derniers mois, avez-vous participé à l'une des activités de formation professionnelle suivantes ? ». Dans le questionnaire

initial, ces questions reposent sur une variable nominale polytomique distinguant plusieurs modalités de participation selon le format de l'activité suivie. Les modalités de réponse proposées étaient : « non », « oui, en présentiel », « oui, en ligne » et « oui, en présentiel et en ligne ». Dans le cadre de ce mémoire, ces modalités ont été recodées en une variable dichotomique, avec d'un côté les enseignants ayant participé à une activité de formation continue (« oui »), et de l'autre, ceux n'y ayant pas participé (« non »). Les trois modalités positives de participation ont ainsi été regroupées en une seule catégorie.

- Question 20.a : « Cours/séminaires/ateliers »
- Question 20.b : « Conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants et/ou des chercheurs présentent leurs travaux ou discutent de questions éducatives »
- Question 20.c : « Programme formalisé certifiant (sanctionné par un diplôme, par ex.) »
- Question 20.d : « Visites d'observation dans d'autres établissements scolaires pour guider mon enseignement »
- Question 20.e : « Visites d'observation dans des entreprises, des structures publiques ou des associations (ou ONG) en lien avec mon enseignement »
- Question 20.f : « Analyse de pratiques fondée sur l'observation de classes »
- Question 20.g : « Accompagnement dans le cadre d'un dispositif formalisé au niveau de l'établissement »
- Question 20.h : « Réseau formel ou informel d'enseignants constitué spécifiquement pour la formation professionnelle »
- Question 20.i : « Activités d'autoformation »
- Question 20.j : « Autre »

Enfin, les questions relatives au contenu de la formation sont issues de la question 21 : « L'un des éléments suivants était-il inclus dans vos activités de formation professionnelle des 12 derniers mois ? ». Les questions sélectionnées portent sur les notions de pédagogie et de gestion de classe. Il s'agit de questions fermées dichotomiques, auxquelles les enseignants répondent par « oui » ou par « non ».

- Question 21.b : « Pédagogie dans la ou les matières que j'enseigne »

- Question 21.h : « Gestion du comportement des élèves en classe »
- Question 21.j : « Approches pour mettre en œuvre un enseignement individualisé »
- Question 21.k : « Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers »
- Question 21.l : « Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue »

C. Temps consacré aux enseignements

La question relative au temps d'enseignement est la question 50.c : « Pour cette classe de référence, quel pourcentage du temps passé en classe consacrez-vous habituellement à chacune des activités suivantes ? Enseignement et apprentissage effectifs ». Les enseignants doivent ainsi indiquer la part du temps de classe consacrée aux enseignements sous la forme d'un pourcentage compris entre 0 et 100. Cette question permet de construire une variable quantitative continue mesurant le pourcentage du temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs.

D. Enseignement explicite

Les questions suivantes ont été sélectionnées à partir des travaux de Bocquillon et al. (2024) qui ont identifié les pratiques associées à la mise en œuvre de l'enseignement explicite. Les variables retenues proviennent des questions 51, 52, 53, 55 et 56 du questionnaire TALIS 2024. Ces questions reposent sur des échelles ordinales unipolaires à quatre modalités de réponse : « pas du tout », « en partie », « assez » et « beaucoup » pour la question 51 et « jamais ou presque jamais », « parfois », « souvent » et « toujours » pour les questions 52, 53, 55 et 56. Les enseignants devaient indiquer à quelle fréquence ils mettaient en œuvre différentes pratiques pédagogiques dans leur enseignement.

La première catégorie retenue concerne la gestion de classe préventive. Cette dimension renvoie aux interventions mises en place par les enseignants afin de créer des conditions favorables aux apprentissages.

- Question 51.l : « Quand la séance commence, je dis aux élèves de se taire rapidement. »

La deuxième catégorie concerne la présentation du contenu. Dans le cadre de l'enseignement explicite, cette dimension correspond au fait de rendre les apprentissages visibles et compréhensibles pour les élèves en explicitant les objectifs, les étapes, les liens entre les notions ou encore les exemples à suivre.

- Question 51.a : « Je présente un résumé de ce qui a été appris récemment. »
- Question 51.b : « Je fixe les objectifs au début d'une séance ou d'une séquence. »
- Question 51.c : « J'explique ce que j'attends que les élèves apprennent. »
- Question 51.d : « J'explique la façon dont les nouveaux sujets sont reliés aux précédents. »
- Question 52.a : « Utiliser des ressources et outils numériques pour présenter des informations dans le cadre d'un enseignement explicite »

Des questions relatives à la notion de feed-back ont également été retenues. Cette notion correspond aux interventions de l'enseignant visant à fournir aux élèves des informations sur leurs réponses, leurs difficultés ou leurs progrès.

- Question 53.c : « Je fournis un retour oral ou écrit pour préciser les domaines à améliorer. »
- Question 53.e : « J'observe les élèves lorsqu'ils travaillent sur des tâches particulières et leur fais un retour immédiat. »

Une autre dimension importante de l'enseignement explicite est l'objectivation. Cette notion renvoie aux interventions de l'enseignant destinées à rendre visibles la compréhension des élèves et leur manière de construire les apprentissages. L'enseignant cherche à vérifier régulièrement si les élèves ont bien compris ce qui leur était enseigné.

- Question 55.e : « Je pose des questions de niveaux de difficulté différents pour vérifier la compréhension par les élèves de l'objet travaillé. »
- Question 56.d : « Je laisse les élèves s'exercer sur des tâches similaires jusqu'à ce que je sois sûr(e) qu'ils aient tous compris l'objet travaillé. »

Ce mémoire prend également en compte la notion d'étayage, qui désigne les aides qu'apporte l'enseignant pour s'adapter aux difficultés et aux besoins des élèves.

- Question 55.c. : « Je change ma manière d'expliquer lorsqu'un élève a des difficultés à comprendre un sujet ou une tâche. »
- Question 55.d. : « J'adapte mes méthodes d'enseignement aux besoins des élèves. »

Les pratiques liées à l'adaptation au public ont aussi été retenues. Elles renvoient au fait de prendre en compte les connaissances préalables, les besoins et les caractéristiques des élèves dans la préparation des enseignements.

- Question 55.a. : « Je prends en compte les connaissances préalables et les besoins des élèves lors de la planification d'une séance. »

Enfin, plusieurs questions relatives à la présentation d'exemples ont été retenues. Dans l'enseignement explicite, il est important de proposer des exemples progressifs, du plus simple au plus complexe. La répétition de tâches similaires permet de consolider les connaissances des élèves et de vérifier régulièrement leur compréhension.

- Question 56.a. : « Je laisse les élèves examiner plusieurs exemples pour qu'ils s'approprient les étapes d'une procédure ou d'une compétence. »
- Question 56.b. : « Je sélectionne pour les élèves des tâches d'entraînement dont la difficulté augmente progressivement. »
- Question 56.c. : « Je prépare les élèves aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer lorsqu'ils mettent en œuvre une procédure ou une compétence. »

Ainsi, j'ai tenté d'identifier les éléments du questionnaire TALIS se rapportant à l'enseignement explicite. Il faut toutefois rester prudent quant à la manière dont l'enseignement explicite est appréhendé dans ce mémoire. Les questions n'ont pas été construites spécifiquement dans le but de mesurer la mise en place par les enseignants de l'enseignement explicite. Ainsi, certaines dimensions n'ont pas pu être entièrement prises en compte et mesurées. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence. Les variables retenues permettent de représenter certaines pratiques associées à l'enseignement explicite, sans pour autant permettre de représenter pleinement cette approche.

L'absence de questions ouvertes permet une analyse rapide des résultats, une analyse quantitative étant généralement moins coûteuse en temps et en ressources qu'une analyse

qualitative. Cela facilite la comparaison entre les réponses des participants, permettant ainsi l'étude de phénomènes à grande échelle. Il faut cependant s'assurer de connaître les différentes réponses possibles pour proposer des modalités pertinentes et représentatives du vécu des enseignants, les enquêtes quantitatives ne permettant pas toujours de couvrir l'ensemble des situations. Il est donc nécessaire de veiller à ce que les modalités proposées recouvrent au mieux les différentes réalités que le concept étudié cherche à mesurer. La réalisation d'un pré-test, comme c'est le cas pour l'enquête TALIS, se montre ainsi nécessaire pour identifier les différentes omissions possibles.

L'analyse de ces données permettra d'observer si les pratiques pédagogiques associées à la mise en place de l'enseignement explicite et le temps consacré aux enseignements varient chez les enseignants expérimentés et débutants, et en fonction de la formation suivie. Nous pourrions ainsi vérifier notre hypothèse selon laquelle l'expérience professionnelle et la formation sont associées à un usage différencié des pratiques pédagogiques « efficaces ».

V. Construction des indicateurs

La variable relative à l'expérience professionnelle des enseignants était initialement mesurée en nombre d'années d'exercice. Pour faciliter les comparaisons entre les deux groupes d'enseignants, cette variable a été recodée en une variable dichotomique opposant les enseignants débutants aux enseignants expérimentés. Les enseignants ayant déclaré 0 à 5 années d'expérience ont été regroupés dans la catégorie « débutants » (codée 0), tandis que les enseignants déclarant plus de 5 années d'expérience ont été regroupés dans la catégorie « expérimentés » (codée 1). Il aurait pu être intéressant de garder l'expérience telle qu'elle et de ne pas créer deux groupes différents mais la variable « Expérience » n'est disponible dans la base de données TALIS 2024 qu'en catégories déjà regroupées.

La variable relative au temps consacré aux enseignements correspond à une estimation par les enseignants du pourcentage du temps de classe qu'ils consacrent habituellement aux enseignements et aux apprentissages effectifs (en comparaison avec la gestion des comportements et les tâches administratives). Cette variable a été conservée sous sa forme initiale, pour permettre une analyse plus fine, les écarts observés entre les enseignants étant relativement faibles. Ses valeurs sont donc comprises entre 0 et 100.

Un score de sentiment de préparation à la suite de la formation initiale a été construit à partir des questions 7.b à 7.e du questionnaire. Les modalités de réponse étaient initialement codées de 1 à 4, allant d'un faible sentiment de préparation à un fort sentiment de préparation. Afin de faciliter l'interprétation des résultats et de construire un score débutant à zéro, les modalités ont été recodées de 0 à 3. Ainsi, la modalité correspondant au niveau le plus faible de préparation a été codée 0, tandis que la modalité correspondant au niveau le plus élevé a été codée 3. Le score de sentiment de préparation a ensuite été construit par addition des réponses obtenues aux différentes questions sélectionnées. Le score obtenu peut ainsi varier de 0 à 12 : un score faible traduit un faible sentiment de préparation déclaré par les enseignants, tandis qu'un score élevé traduit un sentiment de préparation plus important.

Un score de contenu de la formation initiale a été construit à partir des questions 6.b à 6.f du questionnaire. Comme pour le score de sentiment de préparation, les modalités de réponse étaient initialement codées de 1 à 4, elles ont également été recodées de 0 à 3. La modalité correspondant au niveau le plus faible a ainsi été codée 0, tandis que la modalité correspondant au niveau le plus élevé a été codée 3. Le score de contenu de la formation initiale a ensuite été construit par addition des réponses obtenues aux différentes questions sélectionnées. Le score obtenu peut ainsi varier de 0 à 15 : un score faible traduit un faible niveau de contenu déclaré dans la formation initiale, tandis qu'un score élevé traduit une formation initiale couvrant davantage les différents aspects retenus.

Un score de tutorat a été construit à partir des questions 17.a, 17.b et 19.a du questionnaire. Contrairement aux scores précédents, les variables mobilisées sont des variables dichotomiques dont les modalités de réponse étaient « oui » et « non ». La modalité « non » a été codée 0 et la modalité « oui » a été codée 1. Le score de tutorat a ensuite été construit par addition des réponses obtenues aux différentes questions sélectionnées. Le score obtenu peut ainsi varier de 0 à 3 : un score faible traduit une faible présence déclarée de dispositifs de tutorat ou d'accompagnement professionnel, tandis qu'un score élevé traduit une participation plus importante à ces dispositifs.

Un score de participation à des activités de formation continue a été construit à partir des questions 20.a, 20.b, 20.c, 20.d, 20.f, 20.g, 20.h, 20.i et 20.j du questionnaire. Dans le questionnaire initial, ces variables comportaient quatre modalités de réponse : « non », « oui, en présentiel », « oui, en ligne » et « oui, en présentiel et en ligne ». Afin de simplifier l'analyse et de mesurer la participation à ces activités, les variables ont été recodées sous une forme

dichotomique opposant les enseignants ayant participé à une activité de formation continue (« oui ») à ceux n'y ayant pas participé (« non »). La modalité « non » a ainsi été codée 0 et l'ensemble des modalités positives a été regroupé dans une modalité « oui » codée 1. Le score de participation à des activités de formation continue a ensuite été construit par addition des réponses obtenues aux différentes questions sélectionnées. Le score obtenu peut ainsi varier de 0 à 9 : un score faible traduit une faible participation déclarée aux activités de formation continue, tandis qu'un score élevé traduit une participation plus importante à la formation continue.

Un score de contenu de la formation continue a été construit à partir des questions 21.b, 21.h, 21.j, 21.k et 21.l du questionnaire. Ces variables étaient directement dichotomiques dans le questionnaire initial. Les modalités de réponse proposées étaient « oui » et « non ». La modalité « non » a été codée 0 et la modalité « oui » a été codée 1. Le score de contenu de la formation continue a ensuite été construit par addition des réponses obtenues aux questions sélectionnées. Le score obtenu peut ainsi varier de 0 à 5 : un score faible traduit un contenu de formation continue couvrant peu les thèmes retenus, tandis qu'un score élevé traduit une formation continue abordant davantage ces différents contenus.

Un score de pratiques associées à l'enseignement explicite a été construit à partir des questions 51.a, 51.b, 51.c, 51.d, 51.l, 52.a, 53.c, 53.e, 55.a, 55.c, 55.d, 55.e, 56.a, 56.b, 56.c et 56.d du questionnaire. Les modalités de réponse de ces questions étaient initialement codées de 1 à 4, selon une échelle ordinale de fréquence allant de « jamais ou presque jamais » à « toujours ». Les variables ont été recodées de 0 à 3. La modalité correspondant à la fréquence la plus faible a ainsi été codée 0, tandis que la modalité correspondant à la fréquence la plus élevée a été codée 3. Le score de pratiques associées à l'enseignement explicite a ensuite été construit par addition des réponses obtenues aux questions sélectionnées. Le score obtenu peut ainsi varier de 0 à 48 : un score faible traduit une faible mobilisation déclarée des pratiques associées à l'enseignement explicite, tandis qu'un score élevé traduit une mobilisation plus importante de ces pratiques pédagogiques.

Afin de faciliter les comparaisons entre les différents scores construits dans le cadre de ce mémoire, ces scores ont fait l'objet d'une standardisation. Les scores centrés réduits possèdent ainsi une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1. Cette méthode permet de comparer plus facilement des variables construites sur des échelles différentes.

VI. Gestion des données manquantes

Certaines variables, comme le genre ou le niveau de diplôme, présentent de nombreuses données manquantes. L'étude de ces non-réponses montre qu'elles ne sont pas distribuées de manière aléatoire entre les enseignants, mais que certains pays n'ont aucune information disponible concernant ces variables. L'utilisation de ces variables dans les analyses statistiques comparatives pourrait risquer d'introduire des biais importants liés à l'exclusion de plusieurs pays de l'échantillon. Ces variables ne seront donc pas retenues dans le traitement statistique réalisé dans le cadre de ce mémoire. La répartition des autres données manquantes a été testée en fonction des pays pour s'assurer que les non-réponses restaient relativement aléatoires et comparables entre les différents contextes nationaux étudiés et qu'elles ne se concentraient pas dans certains pays. Si les données manquantes d'une variable sont trop concentrées dans certains contextes et ne semblent pas distribuées de manière aléatoire, les variables concernées pourraient être exclues des analyses pour limiter les risques de biais. (Annexe 2 Répartition des données manquantes selon les pays)

Afin de limiter la perte d'observations liée au nombre important de questions prises en compte dans certains scores, les scores ont été calculés même lorsque certaines réponses étaient manquantes. Ainsi, un enseignant peut obtenir un score même s'il n'a pas répondu à toutes les questions composant l'indicateur. Ce choix méthodologique vise à préserver une taille d'échantillon suffisante pour les analyses statistiques.

Une attention particulière a toutefois été portée à la gestion des données manquantes. Les enseignants ne présentant aucune réponse aux questions composant un score restaient codés comme données manquantes et n'ont donc pas été intégrés aux analyses portant sur ce score. De plus, l'étude des données manquantes a montré que les non-réponses avaient tendance à se concentrer chez les mêmes enseignants : les individus ne répondant pas à une question avaient fréquemment plusieurs autres valeurs manquantes, tandis que les enseignants répondant à une question avaient généralement répondu à l'ensemble ou à la majorité des autres questions associées.

La plupart des scores construits dans ce mémoire reposent par ailleurs sur une même question composée de plusieurs sous-questions portant sur des dimensions proches. L'étude des

réponses a montré que les enseignants répondant à une sous-question répondaient généralement aux autres sous-questions associées.

Enfin, les variables comportant une proportion trop importante de données manquantes, comme la question 27.f d'abord prise en compte dans le calcul du score de pratiques associées à l'enseignement explicite, n'ont pas été retenues afin de limiter les risques de biais dans la construction des scores.

Malgré ce choix méthodologique, certaines variables et certains scores présentent un pourcentage de données manquantes assez élevé. Ces données manquantes sont systématiquement exclues des analyses statistiques mobilisant les variables ou les scores concernés, ce qui peut entraîner une diminution du nombre d'observations disponibles selon les analyses réalisées.

Tableau 16 Pourcentage du nombre de données manquantes pour certaines variables

Variables	Pourcentage de données manquantes
Expérience	3,4 %
Score de sentiment de préparation suite à la formation initiale	1,9 %
Score de contenu de la formation initiale	34,6 %
Score de tutorat	34,1 %
Score de participation à des activités de formation continue	1,3 %
Score de contenu de la formation continue	5,1 %
Pourcentage du temps en classe consacré au temps d'enseignement	40,8 %
Score de pratiques associées à l'enseignement explicite	35,8 %
Pourcentage d'élèves défavorisés dans la classe	36,5 %
Nombre d'élèves dans la classe	36,1 %
Nombre d'heures d'enseignement dans la semaine	35,3 %
Statut de l'enseignant	35,6 %
Genre	67,1 %
Diplôme	38,1 %

Le tableau ci-dessus montre que l'importance des données manquantes varie fortement selon les variables étudiées. Certaines variables présentent un faible taux de données manquantes, comme le score de sentiment de préparation à la suite de la formation initiale (1,9 %), le score de participation à des activités de formation continue (1,3 %) ou encore le score de contenu de la formation continue (5,1 %). À l'inverse, plusieurs variables présentent des taux de données manquantes beaucoup plus élevés, dépassant parfois un tiers de l'échantillon. Pour la suite des analyses, les scores de contenu de la formation initiale et de tutorat ne seront pas ajoutés aux analyses s'ils provoquent une augmentation trop importante des individus non pris en compte lors des analyses.

Il est difficile de comprendre pourquoi certaines questions comportent autant de non-réponses tandis que d'autres non. Il n'y a pas d'information dans le questionnaire qui indique si les questions sont obligatoires ou non. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que, lors de la passation du questionnaire, certaines questions étaient obligatoires et d'autres non, ce qui pourrait expliquer les différences au niveau des données manquantes. Il est également possible que les questions coûteuses cognitivement aient un plus grand nombre de non-réponses. De plus, certaines variables sont issues de questions relativement longues et situées dans la seconde partie du questionnaire, ce qui peut également avoir favorisé des phénomènes de fatigue ou d'abandon partiel du questionnaire. Enfin, certaines questions du questionnaire TALIS fonctionnent comme des questions filtres. Selon les réponses données à certaines questions, les enseignants peuvent être dirigés vers des parties différentes du questionnaire et ne pas avoir à répondre à certaines questions spécifiques, c'est notamment le cas pour les questions relatives au contenu de la formation continue. Une partie des données manquantes peut ainsi être expliquée par cette situation.

VII. Une analyse statistique sur R

Comme nous l'avons vu plus haut, le questionnaire ne présente que des questions fermées qui sont codées de manière numérique. Ce codage facilite le traitement statistique des données grâce à des logiciels spécialisés tels que R, qui a l'avantage d'être gratuit et de présenter un grand nombre d'analyses possibles.

La majorité des variables prises en compte dans ce mémoire sont des variables continues. Il est donc possible de comparer les moyennes des deux échantillons indépendants à l'aide de statistiques inférentielles. Ainsi, un test t de Student semble suffisant pour montrer si les moyennes des deux groupes sont significativement différentes ou non. Dans le cadre de ce mémoire, ce test est notamment mobilisé afin de comparer les enseignants débutants et les enseignants expérimentés sur différents scores et pratiques pédagogiques. Il permet ainsi d'évaluer si les écarts observés entre les deux groupes peuvent être considérés comme significatifs ou s'ils sont susceptibles d'être liés au hasard de l'échantillonnage.

Des analyses de corrélation seront également réalisées entre les différents scores de formation et les pratiques étudiées, à savoir le pourcentage de temps consacré aux enseignements et le score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Ces analyses permettront d'observer l'existence de relations linéaires entre ces variables. Elles permettront notamment de vérifier si les enseignants qui déclarent une formation plus développée déclarent également consacrer davantage de temps aux enseignements ou mettre plus souvent en place des pratiques associées à l'enseignement explicite. Ces corrélations ne permettent pas d'établir de relation causale, mais elles permettront d'identifier les associations entre formation et pratiques déclarées.

Afin de déterminer quelles sont les variables expliquant le temps consacré aux apprentissages et la mise en place de l'enseignement explicite, des régressions linéaires hiérarchiques seront réalisées. Cette méthode statistique permet d'étudier simultanément l'effet de plusieurs variables explicatives sur une même variable dépendante tout en contrôlant les effets des autres variables introduites dans le modèle. Les variables seront introduites progressivement dans différents modèles afin d'observer l'évolution des coefficients et de la significativité statistique des variables d'intérêt lorsque de nouvelles variables de contrôle sont ajoutées. Cette démarche permettra ainsi d'identifier les variables les plus fortement associées aux pratiques pédagogiques étudiées.

Enfin, certaines analyses, notamment les corrélations et les régressions, seront réalisées à la fois sur l'échantillon complet et sur le sous-échantillon des enseignants débutants. Cela est expliqué par l'intérêt particulier porté à cette population dans ce travail. Ainsi, les analyses centrées sur cette population pourraient permettre d'observer plus précisément les liens entre la formation reçue et les pratiques déclarées en début de carrière. Ces analyses pourront également

permettre d'observer si les résultats de l'échantillon complet se répètent ou si cette population présente des résultats spécifiques.

VIII. Limites méthodologiques

Cette recherche comporte de nombreuses limites méthodologiques qu'il est nécessaire de prendre en compte pour l'interprétation des résultats.

Premièrement, toutes les variables dont il est question dans ce mémoire et plus largement dans la base de données TALIS, se basent sur les déclarations des enseignants. Les informations recueillies ne proviennent donc pas d'observations directes des pratiques en classe ou des conditions de travail des enseignants. Les informations, portant ici sur les pratiques, la formation reçue, le temps consacré aux enseignements ou encore sur la composition sociale des classes, proviennent donc de déclarations qui peuvent être influencées par des biais. Les enseignants peuvent, par exemple, surestimer certaines pratiques considérées comme légitimes ou souhaitables, comme le fait de fournir du feedback aux élèves. À l'inverse, ils peuvent sous-estimer certaines difficultés, comme le temps consacré au maintien de l'ordre. Les résultats obtenus doivent donc être compris comme une analyse des pratiques déclarées par les enseignants, et non comme une mesure de leurs pratiques réelles.

Une deuxième limite relève de la création du score des pratiques associées à l'enseignement explicite. Travaillant sur une analyse secondaire de données, le questionnaire n'a pas été construit avec ce travail de recherche pour objectif. Les questions de TALIS 2024 n'ont pas été élaborées spécifiquement pour mesurer la mise en œuvre de l'enseignement explicite. Le score construit ne permet donc pas d'affirmer qu'un enseignant pratique effectivement l'enseignement explicite. En effet, il n'a pas été possible de représenter toutes les dimensions de cette méthode avec les questions de TALIS. Certaines dimensions essentielles de l'enseignement explicite ne sont donc pas observées ici. Un questionnaire représentant l'intégralité des dimensions de l'enseignement explicite aurait peut-être apporté des résultats différents de ceux observés dans ce mémoire. Cette limite impose donc de parler de pratiques associées à l'enseignement explicite, plutôt que d'une mesure complète de l'enseignement explicite. Cette limite liée à l'analyse secondaire de données est également généralisable aux autres scores créés pour cette recherche, pour lesquelles certaines dimensions pertinentes

peuvent manquer. Enfin, d'autres facteurs susceptibles d'expliquer les pratiques des enseignants peuvent être absents des questionnaires de base. Les modèles statistiques proposés ne peuvent donc pas prendre en compte l'ensemble de ces facteurs susceptibles d'influencer ces pratiques.

Une troisième limite porte sur la comparaison internationale. Bien que celle-ci représente un véritable atout pour la représentation de différents modèles de formation, une même réponse au questionnaire peut renvoyer à des réalités distinctes selon le pays considéré. Par exemple, la notion d'élève défavorisé repose sur les perceptions des enseignants et peut varier fortement selon les contextes économiques et sociaux nationaux. Cette hétérogénéité peut limiter la comparabilité stricte des résultats. Les différences observées entre pays doivent donc être interprétées avec prudence, en gardant à l'esprit qu'elles peuvent traduire des différences de perception.

Une autre limite importante concerne les données manquantes. Comme présenté plus haut, certaines variables présentent des taux de non-réponse élevés, notamment le temps consacré aux enseignements ou le score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Ces données manquantes réduisent donc le nombre d'observations disponibles dans les analyses et peuvent entraîner une perte de précision statistique. Elles peuvent également introduire un biais si les enseignants ou les pays concernés par les non-réponses ont des caractéristiques particulières. Dans ce mémoire, certaines variables, comme le genre, ne peuvent pas être utilisées car elles ne sont disponibles que pour un nombre limité de pays. Ce choix permet d'éviter d'exclure une grande partie de l'échantillon, mais il empêche aussi de contrôler certains effets qui pourraient pourtant jouer un rôle dans les pratiques déclarées.

La construction des scores constitue également une limite méthodologique. Plusieurs indicateurs utilisés dans ce mémoire sont construits par addition de réponses à différentes questions. Cette méthode permet de synthétiser l'information et de créer des indicateurs plus facilement exploitables dans les analyses statistiques. Cette méthode repose sur des choix discutables. Toutes les questions intégrées dans un score n'ont pas nécessairement le même poids théorique. Ensuite, la majorité des variables prises en compte sont ordinales : les modalités sont hiérarchisées, mais l'écart entre deux modalités successives n'est pas nécessairement équivalent. Le fait de les recoder numériquement puis de les additionner suppose donc une certaine régularité entre les modalités, ce qui constitue une simplification.

Enfin, les méthodes statistiques mobilisées ne permettent pas d'établir des relations causales. Les tests de comparaison de moyennes et les régressions linéaires permettent d'identifier des différences entre les groupes et des liens entre les variables étudiées. Toutefois, si les enseignants expérimentés déclarent davantage certaines pratiques, cela ne signifie pas nécessairement que l'expérience en soit la cause directe. Les résultats doivent donc être interprétés comme des relations statistiques et non comme des preuves d'un effet causal de l'expérience ou de la formation sur les pratiques pédagogiques.

Ces différentes limites invitent ainsi à réaliser une interprétation prudente des résultats de ce mémoire. Ce travail permet donc de dégager de grandes tendances sur les liens entre l'expérience des enseignants, leur formation et les pratiques pédagogiques qu'ils déclarent mettre en œuvre. Il ne permet toutefois pas d'observer directement ce qui se passe en classe, ni de mesurer l'efficacité réelle des enseignants. Il ne peut pas non plus expliquer à lui seul l'ensemble des différences observées entre enseignants débutants et expérimentés. Ces différentes limites donnent des pistes pour de futures recherches, en complétant l'analyse quantitative par des observations en classe et des entretiens avec des enseignants.

IX. Questionnements éthiques

A. La subjectivité de la chercheuse : une posture à interroger

1. Un rapport personnel au sujet

Chaque recherche prend naissance quelque part. Elle naît d'une histoire, d'un rapport au monde, souvent à l'insu de la chercheuse. Ainsi, le sujet abordé, les questions choisies et les variables jugées pertinentes, dépendent en partie de cette histoire. Ce mémoire ne fait pas exception : il s'inscrit dans une trajectoire personnelle marquée par le projet et l'expérience de l'enseignement en école primaire. Ce projet initial de devenir professeure des écoles n'est pas sans conséquence sur la manière dont l'objet de cette recherche a été construit. En effet, mon intérêt pour les pratiques pédagogiques des enseignants débutants ne relève pas uniquement d'un questionnement théorique. Il est aussi lié à une préoccupation personnelle et

professionnelle : comprendre ce qui permet à un enseignant en début de carrière de faire progresser ses élèves, de construire un cadre de classe favorable aux apprentissages et de faire face aux difficultés du métier, après avoir moi-même fait face à certaines de ces difficultés.

Il faut donc prendre en compte ce rapport personnel au sujet, qui peut constituer à la fois une ressource et un point de vigilance. Cette proximité permet de mieux comprendre certains enjeux du terrain scolaire. Mais elle peut aussi conduire à accorder une attention particulière à certains aspects plutôt qu'à d'autres, ou à interpréter les résultats à partir d'attentes préalables et expose ainsi à un certain biais de confirmation. L'analyse éthique suppose donc de reconnaître cette implication personnelle, afin de mettre à distance mes propres représentations et de rester attentive à ce que les données permettent réellement d'affirmer.

La notion de positionnalité, telle que la définit la littérature en sciences sociales, désigne précisément cela : « l'impact des structures de pouvoir explicites et implicites sur le processus de recherche, sur les relations entre le chercheur et les personnes étudiées, et sur le transfert des connaissances » (Balla, 2024). Appliquée à ce travail, cette notion invite à reconnaître que le regard porté sur les pratiques pédagogiques des enseignants du premier degré n'est pas celui d'un observateur extérieur et neutre, mais celui d'une chercheuse qui a elle-même occupé la position de celles et ceux qu'elle étudie.

La réponse face à ce manque de neutralité face à l'objet de la recherche « n'est pas de travailler plus dur pour être plus objectif » mais « d'accepter ses propres intérêts » et « de reconnaître les facteurs d'arrière-plan souvent moins évidents qui peuvent orienter implicitement leur pensée et leurs analyses »²³. La chercheuse doit donc faire preuve de transparence et de réflexivité face à son point de vue. « La positionnalité invite la personne chercheuse à se questionner et à analyser l'impact qu'elle a pu avoir sur sa recherche, peu importe son approche méthodologique, qu'elle implique ou non un contact direct avec la population étudiée. » (Pullen Sansfaçon et al., 2025, p.7). Cette précision est importante dans le cadre de ce mémoire, car l'utilisation de données quantitatives secondaires, issues de l'enquête TALIS 2024, pourrait donner l'impression d'une distance objective avec l'objet étudié. Or, le choix d'une méthode statistique ne supprime pas les effets de positionnalité : le

²³ Williams-Jones, B., & Verreault, G. (2025, mars 20). *Biais, positionnalité et réflexivité : Reconnaître ses intérêts et faire preuve de transparence* | Acfas. acfas.
<https://www.acfas.ca/publications/magazine/2025/03/biais-positionnalite-reflexivite-interets-epistemologie>

rapport souligne ainsi que « la méthode n’efface pas la présence ni les biais de perception de la personne chercheuse et, par conséquent, son impact sur l’étude » (Ibid., p.25).

Concrètement, cette prise en compte de la positionnalité suppose de prendre plusieurs précautions dans la conduite de ce travail. Il faut d’abord expliciter les choix effectués dans la construction de l’objet de recherche : pourquoi comparer les enseignants débutants et expérimentés, pourquoi s’intéresser au temps consacré à l’enseignement et à l’enseignement explicite, et pourquoi considérer ces dimensions comme des pratiques potentiellement favorables aux apprentissages. Ces choix ne doivent pas être présentés comme évidents, à partir de ma pratique et de ma connaissance du terrain de recherche, mais ils doivent être justifiés à partir de la littérature scientifique. Cette réflexivité doit également accompagner l’interprétation des résultats. Il ne s’agit pas de chercher à confirmer l’idée selon laquelle les enseignants débutants seraient nécessairement moins efficaces, ni de valoriser obligatoirement l’expérience comme une garantie de meilleures pratiques en me basant sur mon vécu d’enseignante stagiaire. Il s’agit plutôt de présenter ce que les données permettent réellement de dire, sans transformer des associations statistiques en relations causales. Je dois donc rester prudente dans la formulation des conclusions, en distinguant les résultats établis, les interprétations possibles et les limites de l’analyse.

Ainsi, reconnaître mon implication personnelle dans le sujet constitue une manière de mieux contrôler ses possibles effets, pour renforcer autant que possible la transparence du travail mené.

2. Un regard situé : une vision francocentrée face à une enquête internationale

Un autre questionnement provenant de ma subjectivité vient de ma place de chercheuse française travaillant sur une enquête internationale. Mon mémoire s’appuie sur les données TALIS 2024 portant sur de nombreux pays. Cela permet donc de comparer plusieurs systèmes éducatifs. Or, cette comparaison internationale suppose un effort de mise à distance, car mon regard sur les pratiques pédagogiques, la formation des enseignants et les inégalités scolaires est construit à partir du système éducatif français et de mon vécu de celui-ci. Mon intérêt pour la question des pratiques des enseignants débutants vient d’un constat fortement situé : en

France, les élèves issus de milieux défavorisés sont davantage exposés à des enseignants moins expérimentés, ce qui amène à la réflexion sur l'inégale répartition des ressources éducatives, mais cette inégale répartition n'est pas présente de cette manière dans tous les systèmes. Cette préoccupation constitue le point de départ du mémoire, mais elle peut aussi conduire à lire les autres systèmes éducatifs à partir des problèmes propres au cas français.

Cette subjectivité francocentrée représente donc un biais potentiel dans l'analyse. Elle peut conduire à considérer certains éléments du système français comme des évidences : la place du concours, l'organisation de la formation initiale, le rôle de l'institution scolaire, la définition de ce qu'est un enseignant débutant ou encore les attentes à l'égard de la formation continue. Or, dans une comparaison internationale, ces catégories ne peuvent pas être simplement transposées d'un pays à l'autre. Cette posture exige une rupture avec l'ethnocentrisme, il faut déconstruire ce qui paraît évident et naturel dans son propre système, prendre conscience de sa subjectivité en tant que chercheuse française.

Concrètement, cette vigilance implique de ne pas analyser les autres pays comme des écarts par rapport à la France. Les systèmes éducatifs étrangers ne doivent pas être envisagés comme des modèles plus ou moins proches du système français. Il faut donc faire preuve de prudence dans l'interprétation des données. Les enquêtes internationales comme TALIS permettent de comparer des pays à partir d'indicateurs communs, ce qui constitue une ressource importante. Mais cela peut conduire à effacer une partie des spécificités nationales. Un même indicateur peut ne pas renvoyer exactement aux mêmes réalités selon les pays. Par exemple, la formation continue, le tutorat ou l'enseignement explicite peuvent avoir des significations différentes selon les contextes. Il est cependant important de souligner le travail de traduction réalisé par l'OCDE lors de ces enquêtes internationales. L'enquête TALIS repose sur des questionnaires traduits dans les langues des pays participants, ce qui permet de limiter les biais liés à la compréhension des questions. Les différentes questions ont été traduites et testées grâce à des procédures méthodologiques rigoureuses, avec notamment des phases de pré-test dans différents contextes.

La prise en compte de cette subjectivité implique donc plusieurs précautions méthodologiques et éthiques. D'abord, je dois expliciter le fait que ma problématique est construite à partir d'un questionnement et d'un constat présent dans le contexte français. Ensuite, je dois éviter de présenter la France comme le point de référence de l'analyse. Les comparaisons doivent être menées en considérant chaque pays comme un système ayant sa

propre logique. Enfin, je dois replacer les résultats statistiques dans leur contexte, afin de ne pas attribuer trop rapidement les différences observées à un seul facteur, comme la formation des enseignants. Ainsi, la comparaison internationale suppose de déplacer mon regard et de mettre à distance les évidences issues du système français, afin de ne pas les projeter sur les autres pays. Cette vigilance doit guider l'ensemble de l'analyse, pour interpréter les résultats comme des phénomènes propres à chaque contexte éducatif, et non comme de simples écarts par rapport à la France.

B. Questionnements macro-éthiques : la recherche et ses effets

1. La finalité de la recherche : entre efficacité et équité

Un autre questionnement éthique présent dans ce mémoire porte sur la notion qui en constitue le fil directeur : l'efficacité. Adopter cette grille de lecture, c'est déjà prendre position sur ce que devrait être l'enseignement, sur ce qui compte comme résultat, et sur la vision du métier que l'on souhaite promouvoir. Normand (2006) avance que le paradigme de « l'école efficace » repose sur la construction d'instruments de mesure qui visent à « réduire une réalité complexe » afin d'aider la décision politique. Il ajoute que cette mise en ordre scientifique et technique peut conduire à « fabriquer une réduction simplifiée de l'éducation » (Normand, 2006, p. 33). Si l'efficacité est uniquement pensée comme l'amélioration mesurable des performances, elle peut conduire à privilégier certains résultats scolaires au détriment d'autres dimensions de l'éducation, plus difficiles à quantifier.

En mobilisant le vocabulaire de l'efficacité, ce mémoire risque ainsi de s'inscrire, même involontairement, dans une logique de pilotage par les résultats dont les effets sur les enseignants et sur la conception du métier méritent d'être questionnés. Ce risque est d'autant plus réel que la notion d'efficacité risque d'occulter une autre finalité, pourtant centrale à ce travail de recherche : l'équité.

Cette critique invite donc à préciser le sens donné à l'efficacité dans ce mémoire. Il ne s'agit pas de promouvoir une école centrée uniquement sur la performance, ni de considérer que les pratiques pédagogiques peuvent être évaluées indépendamment des contextes dans lesquels elles prennent place. Dans ce mémoire, l'efficacité doit donc être comprise comme un

point d'entrée de l'analyse, et non comme une définition complète de la qualité de l'enseignement. Il s'agit d'étudier certaines pratiques associées aux apprentissages, sans réduire l'école et les enseignants à une logique de performance mesurable. La recherche d'efficacité doit être ici pensée comme un levier de réduction des inégalités scolaires. L'objectif n'est pas de classer les enseignants ou les systèmes éducatifs selon leur performance, mais de comprendre quelles conditions peuvent aider les enseignants débutants à développer des pratiques favorables aux apprentissages, en particulier pour les élèves les plus fragiles.

2. L'objectivation des enseignants et le risque d'accusation

Ce mémoire tente de représenter l'efficacité enseignante à partir de plusieurs indicateurs quantitatifs : le temps consacré aux apprentissages, ou encore certaines pratiques déclarées relevant de l'enseignement explicite. Ces indicateurs permettent d'objectiver certains phénomènes, mais ils ne doivent pas conduire à réduire le travail enseignant à ce qui est mesurable. Or, l'enseignement est une activité complexe, traversée par diverses dimensions, qui ne peut être entièrement saisie par des variables statistiques. Il faut donc éviter de présenter les pratiques étudiées ici comme les seuls critères de qualité du travail enseignant.

Normand (2006) montre que la recherche d'efficacité peut être récupérée par des logiques managériales et politiques. Selon lui, le paradigme de l'école efficace a contribué à l'émergence d'une « rhétorique politique blâmant la profession enseignante » (Normand, 2006, p. 33). Ce point soulève un enjeu éthique central : en cherchant à identifier des pratiques plus efficaces, il existe un risque de faire peser sur les enseignants, et notamment sur les enseignants débutants qui font l'objet d'une attention particulière dans ce travail, la responsabilité des inégalités scolaires. Or, les pratiques pédagogiques ne dépendent pas uniquement des individus, mais aussi des conditions de formation, d'accompagnement, de travail, du contexte de l'établissement et des caractéristiques des élèves.

Il faut donc, pour ce mémoire, formuler les résultats avec prudence. Il ne s'agit pas ici d'accuser les enseignants débutants mais de comprendre les différents mécanismes qui peuvent permettre leur montée en expertise. Les résultats du mémoire doivent donc être orientés vers l'identification de certains dispositifs de formation plutôt que vers une mise en cause d'une catégorie d'individus. Il faut donc rappeler que les variables utilisées ici ne représentent pas

directement toute l'efficacité enseignante et il faut éviter des formulations trop générales comme « les enseignants débutants sont moins efficaces que les enseignants expérimentés » et utiliser plutôt des formulations telles que « les enseignants débutants déclarent moins fréquemment la mise en œuvre de certaines pratiques associées à l'efficacité », enfin de ne pas porter de jugement global sur ce groupe. L'enjeu n'est pas de hiérarchiser les enseignants et de les accuser d'être la cause des inégalités scolaires observées, mais de comprendre quelles ressources peuvent réduire les écarts de pratiques et mieux soutenir les enseignants en début de carrière.

3. L'alliance entre la recherche scientifique et la recherche d'efficacité

Un impensé traverse ce travail de recherche : l'alliance entre la recherche scientifique et la recherche d'efficacité. En sciences de l'éducation, ces deux dimensions sont souvent associées : on cherche à produire des connaissances scientifiques pour identifier ce qui fonctionne le mieux dans les pratiques éducatives. Cette association peut sembler évidente, mais elle mérite d'être interrogée. En effet, chercher à rendre l'école plus efficace n'est pas une démarche neutre. Cela suppose déjà une certaine vision de l'éducation, des objectifs qu'elle doit poursuivre et des résultats que l'on juge importants. Cette alliance entre science et efficacité s'est notamment développée avec l'idée d'« evidence-based education », c'est-à-dire d'une éducation fondée sur des données probantes.

Cette recherche d'efficacité peut être utile : elle permet d'éviter que les décisions éducatives reposent uniquement sur des intuitions, des habitudes ou des choix idéologiques. Mais sa mise en place peut poser question dans le domaine de l'éducation : il est difficile d'appliquer le même « traitement » pédagogique à tous les élèves et d'obtenir les mêmes résultats pour tous. Une pratique pédagogique peut produire des effets différents selon le contexte, le profil des élèves, la formation de l'enseignant, les conditions de travail ou encore l'organisation de l'établissement. Il faut donc se méfier de l'idée selon laquelle il existerait des méthodes efficaces en elles-mêmes, applicables partout et à tous.

Cette réflexion autour de la recherche d'efficacité à l'école peut être prolongée à partir des travaux de Gert Biesta, qui invite à ne pas réduire l'éducation à la seule question de l'efficacité. Biesta (2015) critique ce qu'il appelle la « learnification » de l'éducation, c'est-à-

dire la tendance à faire de l'apprentissage le cœur du discours éducatif. Pour Biesta, le problème est que l'éducation ne consiste pas seulement à faire apprendre. Il affirme ainsi que « la finalité de l'éducation n'est pas que les élèves apprennent » (Biesta, 2015, p.76), mais que les élèves apprennent quelque chose, pour une raison, et de quelqu'un. Biesta avance que l'efficacité est une valeur mais qu'elle ne « dit rien sur la désirabilité du résultat ». Une pratique peut donc être efficace pour produire un certain résultat mesurable, sans être nécessairement souhaitable du point de vue éducatif.

Dans cette perspective, l'objectif de ce mémoire n'est pas de réduire l'éducation à des apprentissages mesurables ou à une logique de performance. Les indicateurs mobilisés, comme le temps consacré aux apprentissages ou certaines pratiques relevant de l'enseignement explicite, permettent d'étudier certaines dimensions du travail enseignant, mais ils ne disent pas tout de la qualité de leur enseignement. Ils ne doivent donc pas être compris comme une définition de ce que signifie « bien enseigner ».

Ainsi, ce mémoire doit rester vigilant face à la notion d'efficacité. Il ne s'agit pas de rejeter les données statistiques ni les recherches empiriques, mais de les replacer dans une réflexion plus large sur les finalités de l'école. L'enjeu n'est pas de produire des prescriptions universelles ou de définir une méthode qui fonctionnerait partout. Il s'agit plutôt de comprendre dans quelles conditions certaines pratiques peuvent soutenir les apprentissages, en particulier pour les élèves les plus fragiles. La recherche d'efficacité doit donc rester au service d'une finalité plus large : l'équité et la réduction des inégalités scolaires.

C. Questionnements autour de l'utilisation secondaire de données : le consentement à l'épreuve de la science ouverte

1. Le cadre légal

Ce mémoire repose sur une analyse de données de l'enquête TALIS 2024, produite par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Depuis 2008, l'enquête TALIS recueille des informations auprès des enseignants et des chefs d'établissement sur leurs conditions de travail, leurs pratiques et leur formation dans de nombreux systèmes éducatifs.

D'un point de vue strictement légal, l'utilisation de ces données dans le cadre de ce mémoire de recherche est possible. L'OCDE met à la disposition de tous des données librement consultables et utilisables : « l'extraction, le téléchargement, la reproduction, l'adaptation, l'impression, la diffusion, le partage et l'incorporation des Données sont autorisés, quelle qu'en soit la finalité »²⁴. Il est demandé par l'OCDE de les citer comme source dans tout travail s'appuyant sur des données produites par l'organisation. Cette logique s'inscrit plus largement dans le passage de l'OCDE à un modèle d'accès ouvert à l'information. L'organisation indique avoir adopté un modèle dans lequel les données, publications et analyses deviennent librement accessibles.²⁵ Dans le cadre de ce mémoire, l'utilisation des données TALIS 2024 s'inscrit donc dans un cadre autorisé et encouragé par l'OCDE, à condition de citer correctement la source des données et de ne pas en déformer le sens. Il est également important de se renseigner sur la manière dont ont été produites les données afin de s'assurer du respect des principes déontologiques. La présentation du questionnaire TALIS 2024²⁶, à laquelle ont eu accès tous les enseignants répondants, indique les objectifs de l'enquête : l'analyse des systèmes éducatifs et l'élaboration des politiques publiques. La participation à l'enquête est présentée comme volontaire : les répondants peuvent choisir d'y participer ou non et il est précisé qu'ils peuvent se retirer à tout moment. Cette possibilité de rétractation constitue un élément important du respect du consentement des individus interrogés. L'enquête garantit également la confidentialité des informations recueillies. Les résultats peuvent être diffusés par pays ou par type d'établissement, mais ni les enseignants, ni les établissements, ni les personnels scolaires ne doivent pouvoir être identifiés. Les données utilisées dans ce mémoire sont donc anonymisées, ce qui limite les risques d'identification des personnes ayant répondu au questionnaire.

Il est intéressant de se questionner au-delà de la conformité légale sur l'appartenance des données. Bien que l'OCDE en possède les droits d'auteur, elles ont été produites par des milliers d'enseignants qui ont accepté de répondre au questionnaire. Ces individus sont les

²⁴ *Conditions d'utilisation*. (s. d.). OCDE. Consulté 15 mai 2026, à l'adresse <https://www.oecd.org/fr/about/terms-conditions.html>

²⁵ *OECD data, publications and analysis become freely accessible*. (2024, juillet 4). OECD. <https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2024/07/oecd-data-publications-and-analysis-become-freely-accessible.html>

²⁶ OCDE. (2024). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) : Teacher Questionnaire*. <http://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2024questionnaires/TALIS2024TeacherQuestionnaireISCED1-2-3.pdf>

producteurs des données mais n'en sont pas propriétaires. Ils deviennent des sources d'information pour la recherche, sans être associés aux analyses, à l'interprétation des résultats ou aux usages qui pourront ensuite être faits des conclusions produites. Cette question rejoint les réflexions plus larges autour de la science ouverte. Celle-ci ne peut pas seulement être comprise comme la mise à disposition des données entre chercheurs. Elle doit aussi être pensée comme une ouverture plus large, dans laquelle les acteurs sociaux concernés par la recherche deviennent des acteurs scientifiques et plus seulement des objets d'étude. À travers l'utilisation secondaire des données de TALIS 2024, on peut observer une certaine mise à distance des acteurs. Les enseignants sont considérés comme des répondants, des observations numérisées. Leur parole est présente dans la recherche mais sous une forme transformée, standardisée. Cette transformation permet l'analyse statistique, mais elle limite la possibilité de reconnaître les enseignants comme des acteurs capables de participer à la construction du savoir scientifique produit sur leur propre métier.

2. Le consentement libre et éclairé à l'heure de la science ouverte

Un autre questionnement éthique prend place dans la réalisation de ce travail de recherche : celui du consentement libre et éclairé. Cette notion suppose que toute personne dont les données sont mobilisées dans le cadre d'une recherche doit être informée des objectifs de cette recherche, de l'usage qui sera fait de ses réponses et doit avoir librement accepté d'y participer. Les enseignants ayant répondu au questionnaire TALIS l'ont fait dans le cadre d'une enquête internationale pilotée par l'OCDE. Leur consentement à l'enquête est recueilli au début du questionnaire mais l'utilisation secondaire des données produites par d'autres chercheurs n'est pas explicitement formulée, seulement sous-entendue. Les répondants ne sont pas directement informés, dans cet extrait, que leurs réponses pourront être réutilisées dans d'autres travaux de recherche, comme ce mémoire. Cela ne signifie pas que cette réutilisation soit illégitime, puisque les données sont anonymisées et mises à disposition par l'OCDE. Néanmoins, cela soulève une interrogation éthique sur le consentement initial. Les enseignants de l'échantillon n'ont pas explicitement consenti à ce que leurs réponses soient réutilisées dans le cadre d'un mémoire de recherche sur l'efficacité pédagogique.

La science ouverte tend à complexifier cette notion de consentement libre et éclairé. La science ouverte est un mouvement de la science qui cherche à rendre la connaissance

scientifique accessible au plus grand nombre. De ce fait, on peut observer une promotion de la réutilisation des données accessibles à toutes et à tous. Rendre les données accessibles est ainsi présenté comme un progrès, une avancée dans la démocratisation du savoir. Mais cela pose question : le fait que les données soient accessibles justifie-t-il tous les usages qu'on peut en faire ?

Cette ouverture et cet accès aux données ne doivent pas conduire à oublier les personnes à partir desquelles les données ont été produites. De Larg-Healy (2026) précise que « l'ouverture généralisée des données peut entrer en tension avec les impératifs éthiques de protection du secret, des savoirs traditionnels, de la confidentialité, de l'intimité et de la vie privée des interlocuteurs de terrain. » (De Larg-Healy, 2026, p.3). Elle ajoute que la protection des données personnelles, l'anonymat, le secret, la propriété intellectuelle, mais aussi le « consentement éclairé » doivent être pris en compte. Cette tension est également soulignée par Galonnier, qui rappelle que les politiques de science ouverte doivent respecter le principe suivant : « aussi ouvert que possible, aussi fermé que nécessaire » (Galonnier, 2021, p.10). Autrement dit, l'ouverture ne peut pas être pensée comme une règle absolue, elle doit assurer la protection des personnes et leur confidentialité. Ainsi, le consentement initial ne règle pas définitivement toutes les questions éthiques, surtout lorsque les données sont utilisées ensuite dans d'autres contextes de recherche.

Pour ce mémoire, certains risques sont limités par le fait que les données TALIS sont anonymisées et qu'elles ne permettent pas d'identifier les enseignants, les établissements ou les personnels scolaires. Il faut cependant rappeler les limites du consentement initial et présenter les résultats avec prudence, en tenant compte du fait que ces données proviennent de personnes qui n'ont pas été directement associées à cette recherche précise.

3. Ce mémoire fait-il de la bonne science ouverte ?

Ce mémoire entretient une relation asymétrique avec la science ouverte : il bénéficie de ses avantages sans en respecter toutes les exigences. Ce manque de respect des exigences est la conséquence de certaines contraintes d'un travail de recherche en master mais il mérite tout de même d'être présenté, afin d'être transparent sur les limites de ce travail.

Du côté des bénéficiaires, ce mémoire tire parti de ce que la science ouverte rend possible : l'accès libre aux données TALIS, mises à disposition par l'OCDE sans restriction d'accès. La science ouverte promeut l'accessibilité et le partage des résultats de la recherche, la transparence des processus et des méthodes, la réutilisation des données et la participation de la société à la production de connaissances scientifiques. C'est grâce à cette possibilité de réutilisation des données que ce mémoire est réalisable. Ainsi, ce travail s'inscrit dans le mouvement de la science ouverte, mais du côté consommateur des ressources plutôt que contributeur.

L'idéal d'une science pleinement ouverte consisterait donc à faire des acteurs sociaux non pas seulement des répondants, mais aussi des coproducteurs de la recherche. Dans le cadre de ce mémoire, cette ambition reste limitée, puisque l'analyse repose sur des données secondaires déjà constituées. Ici, les enseignants dont les pratiques sont analysées ne participent pas à la construction de la problématique, n'ont pas été consultés sur les variables retenues et ne seront probablement pas destinataires des différents résultats produits.

D'autres limites méthodologiques et de transparence peuvent être signalées. Ce travail n'a pas fait l'objet d'un pré-enregistrement, c'est-à-dire que le protocole de recherche, les hypothèses et les choix analytiques n'ont pas été déposés sur une plateforme avant le début de l'analyse. Ce pré-enregistrement offre plusieurs avantages : il permet d'éviter les modifications des hypothèses post-analyse et favorise la transparence des résultats. Son absence dans ce mémoire constitue donc une limite au regard des standards de la science ouverte. De même, le détail du codage des variables et certaines étapes intermédiaires du traitement statistique ne seront pas intégralement documentés et rendus accessibles, c'est une contrainte pratique mais qui limite la reproductibilité des résultats. Ces attendus de la science ouverte permettent notamment d'éviter le « p-hacking » qui désigne des techniques utilisées pour augmenter les chances d'avoir un résultat significatif quand il ne l'est pas vraiment.

Face à ce risque, ce mémoire prend un engagement méthodologique explicite : les résultats non significatifs seront rapportés et analysés au même titre que les résultats significatifs, y compris lorsqu'ils contredisent les hypothèses formulées au départ. La méthodologie et le traitement statistique des données seront présentés et décrits le plus précisément possible. Les choix de recodage, les variables retenues et les statistiques réalisées sont explicités. L'objectif est de rendre le raisonnement et l'analyse aussi transparents que possible, même si l'ensemble du processus ne peut pas être ouvert au sens strict. Ainsi, ce

mémoire ne peut pas prétendre mettre en place les grands principes de la science ouverte. Il ne met pas en place une démarche participative avec les enseignants, ne pré-enregistre pas son protocole et ne rend pas accessible l'ensemble des traitements réalisés sur les données. La science ouverte ne se réduit pas à l'accès aux données : elle suppose aussi une attention à la transparence des méthodes, à la reproductibilité des analyses, aux usages des résultats et à la place des acteurs concernés par la recherche. Dans ce travail de recherche, je cherche à compenser l'absence de certaines normes de la science ouverte en prenant une posture de transparence par l'explicitation des choix effectués.

Résultats

Comme nous l'avons vu plus tôt, les inégalités scolaires sont un enjeu central des systèmes éducatifs actuels. Parmi les différents mécanismes susceptibles de les renforcer, nous avons identifié, en France, que la répartition inégale des enseignants selon les contextes scolaires peut occuper une place importante. Ainsi, les enseignants débutants sont plus souvent affectés dans des établissements défavorisés tandis que les enseignants expérimentés se retrouvent davantage dans des contextes plus favorisés. Si, comme des études l'ont démontré, l'expérience permet d'acquérir une certaine efficacité, cette répartition inégale des enseignants pourrait aggraver les écarts de réussite entre les élèves et ainsi aggraver les inégalités scolaires.

Dans ce contexte, il semble important de s'intéresser aux pratiques pédagogiques associées à l'efficacité enseignante. Deux pratiques, l'enseignement explicite et le temps consacré aux enseignements et apprentissages effectifs, sont identifiées par la littérature scientifique comme favorables aux apprentissages des élèves, notamment aux élèves les plus en difficulté, car ils bénéficient davantage d'un enseignement structuré et centré sur les apprentissages.

Mieux comprendre le rôle de la formation dans le développement de ces pratiques chez les enseignants, en particulier chez les enseignants débutants, pourrait permettre d'identifier des pistes afin de réduire les effets de ces inégalités de répartition. La formation pourrait être un levier pour accompagner les enseignants lors de leur entrée dans le métier, en permettant la mise en place de pratiques perçues comme efficaces, afin de limiter les écarts entre les enseignants débutants et expérimentés. L'objectif de ce travail est donc d'identifier quels sont les effets des différentes modalités de formation sur les pratiques des enseignants.

I. Les enseignants débutants sont-ils plus exposés aux contextes défavorisés ?

Les questions des inégalités scolaires et de l'inégale répartition des enseignants constituent donc un des points de départ de ce mémoire. En France, plusieurs travaux ont mis en évidence une répartition inégale des enseignants selon les contextes scolaires. Ces résultats

sont-ils reproductibles avec les données TALIS ? Sont-ils généralisables aux autres pays de ce travail ?

Tableau 17 Répartition pondérée des enseignants débutants et expérimentés selon la proportion d'élèves défavorisés dans la classe, par pays

PAYS	Expérience	0 à 10 % d'élèves défavorisés	11 à 30 % d'élèves défavorisés	31 à 100 % d'élèves défavorisés
Arabie saoudite	Débutants	76,8	12,0	11,2
	Expérimentés	81,1	11,0	7,9
Australie	Débutants	60,6	22,6	16,7
	Expérimentés	67,7	18,0	14,3
Belgique	Débutants	53,7	26,5	19,8
	Expérimentés	60,4	23,9	15,7
Brésil	Débutants	70,7	14,0	15,3
	Expérimentés	62,0	17,4	20,5
Corée du sud	Débutants	81,1	14,5	4,4
	Expérimentés	81,1	15,2	3,7
Émirats arabes unis	Débutants	87,7	8,3	4,0
	Expérimentés	89,4	6,5	4,1
Espagne	Débutants	67,1	17,5	15,5
	Expérimentés	76,0	13,9	10,0
France	Débutants	51,9	17,7	30,3
	Expérimentés	60,3	19,5	20,3
Japon	Débutants	88,0	8,8	3,1
	Expérimentés	86,1	10,8	3,1
Maroc	Débutants	49,1	18,8	32,1
	Expérimentés	46,8	20,1	33,2
Nouvelle-Zélande	Débutants	66,5	18,2	15,4
	Expérimentés	66,0	20,0	14,0
Pays-Bas	Débutants	69,5	17,2	13,2
	Expérimentés	53,0	14,3	10,7
Slovénie	Débutants	80,9	15,5	3,6
	Expérimentés	86,6	10,7	2,7
Turquie	Débutants	53,9	21,4	24,8
	Expérimentés	55,5	19,1	16,4
Total	Débutants	68,5	15,4	16,1
	Expérimentés	69,3	16,0	14,7

Note de lecture : En France, 30,3 % des enseignants débutants enseignent dans une classe comportant 31 à 100 % d'élèves défavorisés tandis que 20,3 % des enseignants expérimentés enseignent dans une classe comportant 31 à 100 % d'élèves défavorisés.

Le tableau 17 présente la répartition des enseignants débutants et expérimentés selon la proportion d'élèves défavorisés dans leur classe, pour chaque pays de l'échantillon. Pour l'ensemble de l'échantillon, les différences entre débutants et expérimentés sont relativement limitées. Les enseignants débutants sont 68,5 % à déclarer enseigner dans une classe comptant entre 0 et 10 % d'élèves défavorisés, contre 69,3 % des enseignants expérimentés. Les écarts sont également faibles pour les classes comptant entre 11 et 30 % d'élèves défavorisés, avec 15,4 % des débutants contre 16,0 % des expérimentés. En revanche, les enseignants débutants sont légèrement plus présents dans les classes les plus défavorisées : 16,1 % d'entre eux déclarent enseigner dans une classe comptant entre 31 et 100 % d'élèves défavorisés, contre 14,7 % des enseignants expérimentés. Ainsi, les enseignants débutants sont légèrement plus représentés dans les classes défavorisées mais à l'échelle de l'échantillon complet, les écarts sont très faibles. Nous ne pouvons donc pas conclure à la surreprésentation générale des enseignants débutants dans des contextes défavorisés.

Toutefois, des différences apparaissent selon les pays. En France, par exemple, 30,3 % des enseignants débutants déclarent enseigner dans des classes comprenant entre 31 et 100 % d'élèves défavorisés, contre 20,3 % des enseignants expérimentés, soit un écart de 10 points. Un écart apparaît également en Turquie, où 24,8 % des débutants se déclarent dans cette catégorie, contre 16,4 % des expérimentés. À l'inverse, dans d'autres pays comme le Brésil, les enseignants expérimentés sont légèrement plus présents que les débutants dans les classes les plus défavorisées.

Ces résultats suggèrent donc que la répartition inégale des enseignants selon les contextes est un phénomène réel mais contextuellement situé : bien qu'il soit particulièrement marqué en France, il ne constitue pas une tendance universelle. C'est donc bien dans le contexte français que le questionnement de ce mémoire autour de l'inégale répartition des enseignants prend tout son sens. Étudier la formation des enseignants apparaît donc comme particulièrement pertinent dans ce contexte. En effet, si les enseignants débutants sont davantage confrontés à des contextes scolaires défavorisés, la formation peut constituer un levier essentiel pour les accompagner dans leur entrée dans le métier. Cette étude a d'autant plus d'importance car, comme nous allons le voir dans la partie suivante, la France se distingue également par des scores de formation particulièrement faibles par rapport aux autres pays de l'échantillon.

II. La France face à un déficit de formation des enseignants

Les cinq scores relatifs à la formation des enseignants permettent d'analyser plusieurs dimensions : le sentiment de préparation au métier, la place accordée aux enseignements pédagogiques et à la pratique dans la formation initiale, la mise en place du tutorat, ainsi que la participation à la formation continue et les contenus de celle-ci. Cela nous permet ainsi d'avoir un aperçu objectif de leur formation, mais également plus subjectif à travers le sentiment d'avoir été préparé.

Tableau 18 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de sentiment de préparation à la suite de la formation initiale par pays

PAYS	Moyenne	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^{ème} quartile
France	4,2	3	4	6
Japon	4,8	3	4	6
Slovénie	4,9	3	5	6
Australie	5,4	4	5	7
Nouvelle-Zélande	6,2	4	6	8
Corée du Sud	6,6	4	7	9
Belgique	6,7	5	6	8
Espagne	7,0	5	7	9
Maroc	7,3	6	7	9
Pays-Bas	7,5	6	7	9
Turquie	7,8	6	8	10
Brésil	8,18	7	8	10
Émirats arabes unis	9,7	8	10	12
Arabie saoudite	10,0	9	11	12
TOTAL	7,1	5	7	9

Note : Le score de sentiment de préparation à la suite de la formation initiale est présenté ici en valeurs brutes et varie de 0 à 12. Plus il est élevé, plus les enseignants déclarent s'être sentis préparés par leur formation initiale.

Tableau 19 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de contenu de la formation initiale par pays

PAYS	Moyenne	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^{ème} quartile
France	6,3	5	6	8
Slovénie	7,0	5	7	9
Espagne	7,3	5	7	9
Japon	7,5	6	7	10
Australie	8,1	6	8	10
Maroc	8,5	6	9	10
Belgique	8,5	6	8	10
Nouvelle-Zélande	9,1	7	9	11
Turquie	9,5	8	10	11
Pays-Bas	9,6	8	10	11
Corée du Sud	9,6	7	10	12
Brésil	10,1	8	10	12
Arabie saoudite	11,3	10	11	15
Émirats arabes unis	11,8	10	12	15
TOTAL	8,9	7	9	11

Note : Le score de contenu de la formation initiale est présenté ici en valeurs brutes et varie de 0 à 15. Plus il est élevé, plus les enseignants déclarent que leur formation initiale comportait des éléments relatifs à la pédagogie et à la pratique.

Tableau 20 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de tutorat par pays

PAYS	Moyenne	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^{ème} quartile
France	0,6	0	1	1
Turquie	0,7	0	1	1
Belgique	0,7	0	0	1
Espagne	0,8	0	1	1
Pays-Bas	1,0	0	1	2
Maroc	1,0	0	1	2
Arabie saoudite	1,1	0	1	2
Slovénie	1,1	0	1	2
Japon	1,2	0	1	2
Corée du Sud	1,2	1	1	2
Nouvelle-Zélande	1,3	1	1	2
Brésil	1,4	0	1	2
Australie	1,4	1	1	2
Émirats arabes unis	1,8	1	2	2
TOTAL	1,1	0	1	2

Note : Le score de tutorat est présenté ici en valeurs brutes et varie de 0 à 3. Plus il est élevé, plus les enseignants déclarent avoir bénéficié de dispositifs d'accompagnement ou de tutorat.

Tableau 21 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de participation à la formation continue par pays

PAYS	Moyenne	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^{ème} quartile
Pays-Bas	2,9	2	3	4
France	2,9	2	3	4
Belgique	3,1	2	3	4
Maroc	3,4	1	3	5
Turquie	4,0	2	4	6
Espagne	4,2	3	4	6
Slovénie	4,2	3	4	5
Australie	4,3	3	5	6
Japon	4,3	3	4	6
Brésil	4,4	3	4	6
Nouvelle-Zélande	4,5	4	5	6
Arabie saoudite	5,3	4	6	8
Émirats arabes unis	5,6	4	6	7
Corée du Sud	5,6	4	6	7
TOTAL	4,2	3	4	6

Note : Le score de participation à la formation continue est présenté ici en valeurs brutes et varie de 0 à 9. Plus il est élevé, plus les enseignants déclarent avoir participé à différents types d'activités de formation continue au cours des douze derniers mois.

Tableau 22 Moyenne, quartiles et médiane pondérées du score de contenu de la formation continue par pays

PAYS	Moyenne	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^{ème} quartile
France	1,7	1	1	3
Belgique	2,0	1	2	3
Slovénie	2,3	1	2	4
Maroc	2,6	1	3	4
Pays-Bas	2,7	2	3	4
Australie	2,9	2	3	4
Espagne	3,0	1	3	4
Turquie	3,0	1	3	5
Japon	3,1	2	3	4
Nouvelle-Zélande	3,3	2	4	5
Corée du Sud	3,4	2	4	5
Brésil	3,6	3	4	5
Arabie saoudite	3,8	3	4	5
Émirats arabes unis	4,2	4	5	5
TOTAL	3,1	2	3	4

Note : Le score de contenu de la formation continue est présenté ici en valeurs brutes et varie de 0 à 5. Plus il est élevé, plus les enseignants déclarent que leurs activités de formation continue ont abordé des contenus relatifs à la pédagogie et à la gestion de la classe.

Les statistiques descriptives des scores relatifs à la formation des enseignants mettent en évidence une position particulièrement défavorable de la France par rapport aux autres pays de l'échantillon. Qu'il s'agisse du sentiment de préparation à la suite de la formation initiale, du contenu déclaré de la formation initiale, du score de tutorat, de la participation à la formation continue ou encore du contenu de cette formation continue, la France se situe systématiquement parmi les pays ayant les scores les plus faibles, toujours en dernière ou avant-dernière position. Ces résultats mettent donc en lumière que les enseignants français déclarent une formation, un accompagnement et un sentiment de préparation moins développés que ceux observés dans la majorité des autres pays étudiés.

Ce constat prend une importance particulière au regard des résultats précédents. En effet, nous avons montré qu'en France, les enseignants débutants sont surreprésentés dans les classes avec une forte proportion d'élèves défavorisés. Mais ces contextes d'enseignement peuvent être plus exigeants, à la fois dans la gestion de classe qui peut se montrer plus difficile et dans les pratiques pédagogiques mises en place pour répondre aux différents besoins des élèves.

Ainsi, les résultats mettent en lumière une double problématique du système éducatif français. D'une part, du fait du fonctionnement de l'affectation, les enseignants débutants se trouvent surreprésentés dans les établissements plus défavorisés. D'autre part, les enseignants français ont des scores plus faibles concernant la formation initiale, la formation continue et le tutorat. Ces deux constats renforcent donc le questionnement central de ce mémoire : dans quelle mesure la formation contribue-t-elle à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques perçues ici comme efficaces, en particulier chez les enseignants débutants ? L'expérience est-elle le seul déterminant de ces pratiques, ou la formation joue-t-elle un rôle dans leur développement ?

Pour mieux comprendre le rôle que peuvent jouer l'expérience et la formation, nous allons analyser les pratiques déclarées par les enseignants, en nous centrant sur des dimensions identifiées auparavant comme favorables aux apprentissages : le temps consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs et les pratiques associées à l'enseignement explicite. Nous pourrions ainsi mieux comprendre le rôle que jouent l'expérience et la formation dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques associées à l'efficacité.

III. L'expérience : un déterminant de la gestion du temps plutôt que des méthodes d'enseignement

Dans cette partie, les pratiques des enseignants débutants (5 ans ou moins d'expérience) et expérimentés (plus de 5 ans d'expérience) ont été comparées afin de déterminer si des écarts significatifs sont observés. L'objectif est donc d'examiner si l'expérience est associée à des différences dans le temps consacré aux enseignements et apprentissages effectifs et les pratiques associées à l'enseignement explicite.

Tableau 23 Statistiques descriptives du pourcentage de temps consacré aux enseignements selon l'expérience

Groupe	n	Moyenne	Ecart-type	Médiane	1 ^{er} quartile	3 ^{ème} quartile
Débutants	5305	66,4	17,5	70	55	80
Expérimentés	24023	70,6	17,7	74	60	85

Note : Le pourcentage de temps consacré aux enseignements est présenté en valeurs brutes et peut ainsi varier de 0 à 100. Plus il est élevé, plus les enseignants déclarent consacrer du temps de classe aux enseignements et aux apprentissages effectifs.

Afin de vérifier si l'écart observé entre enseignants débutants et expérimentés dans le temps consacré aux enseignements est statistiquement significatif, un test t de Welch a été réalisé.

Les enseignants débutants déclarent consacrer en moyenne 66,4 % de leur temps de classe aux enseignements et aux apprentissages effectifs, contre 70,6 % pour les enseignants expérimentés. Les résultats montrent une différence statistiquement significative entre les deux groupes, $t(7895,3) = -15,779$, $p < 2,2 \times 10^{-16}$. L'écart moyen entre les deux groupes est donc d'environ 4,2 points de pourcentage en faveur des enseignants expérimentés. L'intervalle de confiance à 95 % de la différence de moyenne est compris entre -4,71 et -3,67, ce qui confirme que l'écart observé ne va pas dans le sens d'une absence de différence entre les deux groupes. Ces résultats suggèrent donc que l'expérience professionnelle est associée à une part plus importante du temps de classe déclarée comme consacrée aux enseignements et aux apprentissages effectifs.

Afin de compléter l'analyse, des tests t de Welch ont été réalisés séparément dans chaque pays. L'objectif est de vérifier si les écarts observés entre enseignants débutants et enseignants expérimentés concernant le pourcentage de temps consacré aux enseignements sont statistiquement significatifs dans tous les contextes. Les résultats (disponibles en annexe)

montrent que dans la totalité des pays, excepté l'Arabie saoudite, les enseignants expérimentés consacrent significativement plus de temps aux enseignements que les enseignants débutants. Ce résultat renforce l'idée que l'expérience est liée à une meilleure gestion du temps de classe. Il peut donc être interprété comme le signe que les enseignants expérimentés, du fait de cette expérience, ont acquis une certaine expertise dans la gestion de la classe et que certaines méthodes ont été apprises au fil des années. Ce résultat souligne donc l'intérêt d'étudier les déterminants des pratiques des enseignants débutants, puisqu'ils déclarent un temps d'enseignement plus faible que leurs collègues expérimentés dans presque tous les pays étudiés. Comprendre ce qui peut augmenter ou réduire le temps consacré aux apprentissages chez les enseignants en début de carrière apparaît essentiel pour comprendre comment réduire les écarts d'efficacité entre enseignants.

Tableau 24 Statistiques descriptives du pourcentage du score de pratiques associées à l'enseignement explicite selon l'expérience

Groupe	n	Moyenne	Ecart-type	Médiane	1^{er} quartile	3^{ème} quartile
Débutants	5772	35,0	7,2	35	31	40
Expérimentés	25854	35,1	7,1	35	31	40

Note : Le score de pratiques associées à l'enseignement explicite est présenté ici en valeurs brutes et varie de 0 à 48. Plus il est élevé, plus les enseignants déclarent mettre en place des pratiques associées à l'enseignement explicite.

Les résultats concernant le score de pratiques associées à l'enseignement explicite sont différents. Les enseignants débutants obtiennent en moyenne un score de pratiques associées à l'enseignement explicite de 35,0 sur 48, contre 35,1 pour les enseignants expérimentés. Les deux groupes présentent donc des scores moyens très proches. La médiane est identique dans les deux groupes, avec un score de 35, et les quartiles sont également similaires : la moitié des enseignants débutants comme expérimentés se situe entre 31 et 40 points. Les résultats du test t de Welch ne montrent pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes, $t(8506,9) = -0,546$, $p = 0,585$. Ces résultats ne permettent donc pas de conclure à une différence significative entre enseignants débutants et expérimentés pour le score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Contrairement au pourcentage de temps consacré aux enseignements, l'expérience ne semble pas être associée, dans l'échantillon global, à une mise en œuvre déclarée plus importante de ces pratiques.

Afin de compléter l'analyse, des tests t de Welch ont été réalisés séparément dans chaque pays. L'objectif est de vérifier si les écarts observés entre enseignants débutants et enseignants expérimentés concernant le score de pratiques associées à l'enseignement explicite sont statistiquement non significatifs dans tous les contextes. Les résultats, disponibles en annexe, montrent que, dans la majorité des pays, les écarts observés ne sont pas statistiquement significatifs, ce qui indique que l'expérience ne semble pas associée à une mise en place plus importante des pratiques associées à l'enseignement explicite. On peut toutefois observer des exceptions : au Brésil, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, les enseignants expérimentés obtiennent un score significativement plus élevé que les débutants. Cependant, ces résultats n'étant pas retrouvés dans la majorité des pays et dans l'échantillon total, nous ne pouvons pas conclure à un effet de l'expérience sur la mise en œuvre de pratiques associées à l'enseignement explicite.

Ce résultat est important pour ce travail : il montre que les différentes dimensions relatives aux pratiques des enseignants prises en compte dans ce mémoire ne semblent pas évoluer de la même manière avec l'expérience. Tandis que l'expérience semble permettre une acquisition de compétences quant à la gestion du temps en classe, elle ne semble pas amener à une mise en place plus fréquente de pratiques structurées et explicites. Si ces pratiques ne sont pas liées à l'expérience, cela signifie qu'elles peuvent dépendre d'autres dimensions telles que la formation.

La première hypothèse supposait que les enseignants expérimentés obtiennent en moyenne un score plus élevé de pratiques associées à l'enseignement explicite et déclarent consacrer une part plus importante du temps de classe aux apprentissages que les enseignants débutants. Les résultats obtenus permettent de valider partiellement cette hypothèse. Elle est validée pour le temps consacré aux enseignements, puisque les enseignants expérimentés déclarent consacrer une part significativement plus importante du temps de classe aux apprentissages que les enseignants débutants. En revanche, elle n'est pas validée pour le score de pratiques associées à l'enseignement explicite, les différences observées entre les deux groupes étant non significatives dans l'échantillon général et dans la majorité des pays. Ces résultats suggèrent donc que l'expérience professionnelle semble davantage associée à la gestion du temps de classe qu'à une mobilisation plus fréquente des pratiques associées à l'enseignement explicite.

Ces résultats nous invitent donc à poursuivre l'analyse en nous intéressant au rôle de la formation. Puisque l'expérience ne semble pas liée à la mobilisation de pratiques associées à l'enseignement explicite, examiner l'effet de la formation sur ces pratiques pourrait nous permettre de mieux comprendre leur mise en place. Cela permettrait ainsi d'identifier les modalités de la formation qui peuvent jouer un rôle sur les méthodes mises en place par les enseignants. L'étude de la formation pourrait également nous apporter des éléments de compréhension concernant le temps consacré aux enseignements : bien que l'expérience y soit liée, il pourrait être possible que la formation le soit également. Des enseignants mieux préparés pourraient, par exemple, mieux réussir à organiser le temps de classe, peu importe l'expérience.

IV. Une formation davantage associée à l'enseignement explicite qu'au temps consacré aux apprentissages

La suite de l'analyse a pour objectif de déterminer si les différents scores de formation sont liés au pourcentage de temps consacré aux enseignements et au score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Pour cela, des corrélations linéaires ont été réalisées. Elles permettent d'observer s'il existe une relation linéaire entre les scores de formation et les deux dimensions étudiées. Cela permettra d'observer si les enseignants déclarant une formation plus développée déclarent également consacrer plus de temps de classe aux enseignements ou mobiliser plus souvent des pratiques associées à l'enseignement explicite. Il faut être prudent dans l'interprétation des résultats : les corrélations ne permettent pas d'établir des relations causales entre les variables.

Tableau 25 *Corrélations entre les scores de formation et le pourcentage de temps consacré aux enseignements pour l'échantillon complet*

Variable	Corrélation	Interprétation
Score de sentiment de préparation suite à la formation initiale	0,004	Nulle
Score de contenu de la formation initiale	0,006	Nulle
Score de tutorat	-0,025	Quasi nulle
Score de participation à la formation continue	-0,051	Quasi nulle
Score de contenu de la formation continue	-0,061	Quasi nulle

Note : les coefficients de corrélation sont arrondis à trois décimales. Une corrélation proche de 0 indique une absence de relation linéaire entre les variables.

Tableau 26 *Corrélations entre les scores de formation et le pourcentage de temps consacré aux enseignements chez les enseignants débutants*

Variable	Corrélation	Interprétation
Score de sentiment de préparation suite à la formation initiale	0,024	Quasi nulle
Score de contenu de la formation initiale	0,014	Quasi nulle
Score de tutorat	-0,001	Nulle
Score de participation à la formation continue	-0,028	Quasi nulle
Score de contenu de la formation continue	-0,030	Quasi nulle

Note : les coefficients de corrélation sont arrondis à trois décimales. Une corrélation proche de 0 indique une absence de relation linéaire entre les variables.

Les tableaux 25 et 26 présentent les corrélations entre les différents scores de formation et le pourcentage de temps consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs ; le premier sur l'échantillon complet et le second sur le sous-échantillon des enseignants débutants. Les coefficients obtenus sont tous très proches de 0, nous pouvons donc les interpréter comme des corrélations nulles ou quasi nulles. Cela indique une absence de relation linéaire entre les scores de formation et le pourcentage de temps déclaré comme consacré aux enseignements.

À première vue, la formation des enseignants ne semble pas être liée au pourcentage de temps consacré aux enseignements, qu'on se place dans l'échantillon complet ou chez les débutants. En analysant les corrélations, certains résultats sont tout de même intéressants. Bien

que les corrélations concernant le sentiment de préparation et le contenu de la formation initiale soient positives, les corrélations concernant le tutorat, la participation à la formation continue et le contenu de la formation continue sont légèrement négatives. Ce résultat semble surprenant car on pourrait s'attendre à ce qu'une formation plus développée aide les enseignants à mieux organiser le temps de classe. Toutefois, ces coefficients restent très faibles, il est donc difficile de conclure à un réel lien négatif entre ces modalités de formation et le temps de classe consacré aux enseignements.

Chez les enseignants débutants, les résultats sont proches mais on peut observer quelques écarts. Les corrélations entre la formation initiale et le temps consacré aux enseignements sont légèrement plus élevées que dans l'échantillon complet : 0,024 chez les débutants pour le sentiment de préparation contre 0,004 pour l'échantillon complet et 0,014 chez les débutants contre 0,006 dans l'échantillon complet pour le contenu de la formation initiale. Bien que ces coefficients restent très faibles, ils vont dans le sens attendu par ce travail. Ces résultats peuvent suggérer que la formation initiale peut jouer un rôle dans l'organisation du temps de classe légèrement plus visible chez les enseignants débutants. Les corrélations des scores relatifs au tutorat et à la formation continue restent négatives dans ce sous-échantillon.

Dans l'ensemble, ces deux tableaux semblent montrer que les scores de formation ne sont pas directement liés au pourcentage de temps consacré aux enseignements. La comparaison entre l'échantillon complet et les enseignants débutants suggère seulement que la formation initiale pourrait être légèrement plus liée au temps d'enseignement chez les débutants, mais les coefficients restent trop faibles pour conclure à une relation importante. L'expérience semble donc davantage liée à la gestion du temps en classe que ne l'est la formation. Une question reste : l'expérience est-elle la seule explication du temps de classe consacré aux enseignements ou d'autres variables, telles que le contexte d'enseignement, entrent-elles en jeu ?

Tableau 27 Corrélations entre les scores de formation et le score de pratiques associées à l'enseignement explicite pour l'échantillon complet

Variable	Corrélation	Interprétation
Score de sentiment de préparation suite à la formation initiale	0.36	Modérée
Score de contenu de la formation initiale	0.26	Faible à modérée
Score de tutorat	0.14	Très faible
Score de participation à la formation continue	0.22	Faible
Score de contenu de la formation continue	0.26	Faible à modérée

Note : les coefficients de corrélation sont arrondis à deux décimales. Une corrélation proche de 0 indique une absence de relation linéaire entre les variables.

Tableau 28 Corrélations entre les scores de formation et le score de pratiques associées à l'enseignement explicite chez les enseignants débutants

Variable	Corrélation	Interprétation
Score de sentiment de préparation suite à la formation initiale	0.40	Modérée
Score de contenu de la formation initiale	0.28	Faible à modérée
Score de tutorat	0.11	Très faible
Score de participation à la formation continue	0.23	Faible
Score de contenu de la formation continue	0.27	Faible à modérée

Note : les coefficients de corrélation sont arrondis à deux décimales. Une corrélation proche de 0 indique une absence de relation linéaire entre les variables.

Les tableaux 27 et 28 présentent les corrélations entre les différents scores de formation et le score de pratiques associées à l'enseignement explicite, le premier portant sur l'échantillon complet et le second sur le sous-échantillon des enseignants débutants. Contrairement aux résultats observés pour le temps consacré aux enseignements, les coefficients de corrélation sont ici tous positifs et non nuls. Cela signifie que les enseignants qui déclarent avoir reçu une formation plus développée tendent également à déclarer mettre en œuvre davantage de pratiques associées à l'enseignement explicite.

La corrélation la plus forte concerne le sentiment de préparation à la suite de la formation initiale. Cette corrélation est légèrement plus élevée dans le sous-échantillon des

enseignants débutants que dans l'échantillon complet (0,40 contre 0,36). Ce résultat est particulièrement intéressant : il suggère que la formation initiale joue un rôle important dans la mise en œuvre des pratiques associées à l'enseignement explicite chez les enseignants en début de carrière. Ainsi, une formation initiale qui répond aux attentes des enseignants et leur donne un fort sentiment de préparation semble favoriser la mise en œuvre de pratiques associées à l'efficacité et à l'équité, et ce dès les premières années d'exercice.

Les contenus de la formation initiale et continue sont également positivement et modérément liés au score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Cela suggère que les différents thèmes abordés en formation jouent un rôle dans le choix des pratiques des enseignants. La participation à la formation continue est également positivement corrélée au score, mais plus faiblement. On peut donc supposer que le contenu d'une formation compte plus que le simple fait d'y participer. En proposant des formations initiales et continues dont le contenu est axé sur la pédagogie et la pratique en classe, on peut orienter les pratiques des enseignants. Le tutorat est la dimension la moins liée au score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Sa corrélation est très faible, que ce soit dans l'échantillon complet ou chez les débutants. Le tutorat apparaît donc moins lié à la mise en œuvre de pratiques liées à l'enseignement explicite que la formation initiale et la formation continue.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que la formation semble davantage liée à la nature des pratiques pédagogiques déclarées qu'au temps consacré aux enseignements qui, lui, semble plus lié à l'expérience. Le sentiment de préparation à la suite de la formation initiale semble jouer un rôle important dans le choix des pratiques des enseignants, en particulier chez les enseignants débutants. Dans un contexte comme celui de la France, où les enseignants déclarent des niveaux de sentiment de préparation parmi les plus faibles de l'échantillon et où les enseignants débutants sont davantage exposés aux classes défavorisées, ce résultat paraît particulièrement important : renforcer la qualité de la formation initiale pourrait constituer un levier important pour soutenir les enseignants débutants dans les contextes où les enjeux d'équité sont les plus importants. Axer la formation initiale et continue sur des contenus liés à la pédagogie semble également permettre d'orienter les choix de pratiques des enseignants. Il faut toutefois rester prudent : ces corrélations montrent une association, mais elles ne permettent pas d'affirmer que la formation produit directement ces pratiques. Le temps consacré aux enseignements semble cependant dépendre davantage de l'expérience que de la formation. On peut alors faire l'hypothèse que certaines compétences liées à la gestion du temps en classe et

à la gestion des comportements, s'acquièrent progressivement avec le temps et l'expérience. Cette gestion est peut-être moins dépendante des savoirs acquis durant la formation que des savoir-faire construits pendant la pratique. Ainsi, la formation peut être associée à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques plus explicites, tandis que l'expérience semble davantage intervenir dans l'organisation du temps d'enseignement.

V. Quels facteurs pour expliquer les pratiques des enseignants ?

Pour la suite des analyses, le score de pratiques relatives à l'enseignement explicite et les scores relatifs à la formation ont été centrés réduits. Cela facilitera l'interprétation et la comparaison des coefficients, puisque ceux-ci pourront être lus comme l'effet associé à une augmentation d'un écart-type de la variable explicative. Le pourcentage de temps consacré aux enseignements a été conservé sous sa forme brute pour garder une lecture concrète des résultats. Par exemple, si la variable « expérience » présente un coefficient de 4, cela signifie que les enseignants expérimentés déclarent consacrer en moyenne 4 points de pourcentage de plus aux enseignements que les enseignants débutants. Les scores de contenu de la formation continue et de tutorat n'ont pas été pris en compte dans les régressions linéaires à cause d'un trop grand nombre de données manquantes. Ces variables ont toutefois été testées dans des modèles exploratoires. Les coefficients qui leur étaient associés étaient faibles et souvent peu significatifs, voire non significatifs. Leur retrait permet donc de conserver un échantillon plus important, sans modifier les principaux résultats.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'expérience et la formation semblent liées aux pratiques des enseignants mais pas aux mêmes dimensions de ces pratiques. L'expérience apparaît davantage associée au temps consacré aux enseignements, tandis que la formation semble plus liée aux pratiques associées à l'enseignement explicite. L'objectif de cette partie est donc d'aller plus loin dans l'analyse, en étudiant le poids de ces variables. Nous pourrions également identifier d'autres facteurs susceptibles d'influencer les pratiques des enseignants, notamment la taille, la composition sociale et le climat de la classe.

Tableau 29 Modèles de régression linéaire expliquant le pourcentage de temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs pour l'échantillon complet

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6
Nombre d'observations	28 562	27 944	27 685	27 542	27 202	27 202
R² ajusté	0,005	0,013	0,019	0,021	0,13	0,18
Constante	69,70*** (0,10)	66,49*** (0,25)	67,49*** (0,26)	67,14*** (0,28)	82,60*** (0,38)	86,20*** (0,61)
Sentiment de préparation formation initiale	0,52*** (0,11)	0,54*** (0,11)	0,52*** (0,11)	0,52*** (0,11)	0,17 (0,11)	0,58*** (0,12)
Participation formation continue	-0,54*** (0,13)	-0,58*** (0,13)	-0,65*** (0,13)	-0,63*** (0,13)	-0,83*** (0,12)	-0,30* (0,12)
Contenu formation continue	-1,00*** (0,12)	-0,92*** (0,12)	-0,96*** (0,12)	-0,99*** (0,12)	-1,20*** (0,11)	-1,02*** (0,11)
Expérience		4,00*** (0,27)	3,88*** (0,27)	3,92*** (0,27)	2,45*** (0,26)	2,55*** (0,25)
11 à 30 % d'élèves défavorisés			-2,26*** (0,29)	-2,32*** (0,29)	-0,64* (0,28)	-1,46*** (0,27)
31 à 100 % d'élèves défavorisés			-3,68*** (0,30)	-3,98*** (0,31)	-1,65*** (0,29)	-3,67*** (0,30)
Moins de 15 élèves dans la classe				2,50*** (0,35)	0,54 (0,33)	1,03** (0,33)
25 à 34 élèves dans la classe				0,03 (0,24)	-0,54* (0,23)	-0,34 (0,23)
35 élèves ou plus				1,58*** (0,40)	0,42 (0,38)	-0,57 (0,41)
Bruit perturbateur et désordre (54a)					-2,98*** (0,17)	-3,21*** (0,17)
Interruptions des élèves (54d)					-4,54*** (0,16)	-4,63*** (0,16)
Arabie saoudite						-14,64*** (0,72)
Australie						-2,44*** (0,65)
Belgique						-2,35*** (0,58)
Brésil						-1,82** (0,66)
Corée du Sud						-3,43*** (0,63)
Émirats arabes unis						3,34*** (0,66)
Espagne						-2,80*** (0,55)
Japon						-7,37*** (0,62)
Maroc						5,50*** (0,62)
Nouvelle-Zélande						1,57* (0,74)
Pays-Bas						-3,69*** (0,77)
Slovénie						-0,38 (0,60)
Turquie						-4,69*** (0,62)

Note : La variable dépendante est le pourcentage de temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs. La normalité de la variable « pourcentage de temps consacré aux enseignements » a été vérifiée à l'aide des coefficients

d'asymétrie (skewness) et d'aplatissement (kurtosis). Les valeurs observées restent comprises dans les seuils généralement considérés comme acceptables (skewness = -0,77 ; kurtosis en excès²⁷ = 0,33), ce qui permet de considérer la distribution comme suffisamment proche d'une loi normale pour la réalisation des régressions linéaires.

Catégories de référence : 0 à 10 % d'élèves défavorisés pour la composition sociale de la classe, 15 à 24 élèves pour la taille de classe, France pour les pays.

Les variables relatives au climat de classe ont été conservées sous leur codage ordinal initial, allant de 1 à 4. Pour les variables « bruit perturbateur et désordre » et « interruptions des élèves », 1 signifie « pas du tout », 2 signifie « en partie », 3 signifie « assez » et 4 signifie « beaucoup ». Ces variables sont introduites comme variables numériques dans les modèles : leurs coefficients s'interprètent donc comme la variation moyenne du pourcentage de temps consacré aux enseignements lorsqu'on passe d'une modalité à la modalité supérieure.

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Note de lecture : Dans le modèle 1, une augmentation d'un écart-type au score de sentiment de préparation augmente de 0,52 point de pourcentage le temps consacré aux enseignements. Dans le modèle 2, être un enseignant expérimenté augmente de 4 points de pourcentage de temps consacré aux enseignements, par rapport à un enseignant débutant. Dans le modèle 3, enseigner dans une classe comprenant 31 à 100 % d'élèves défavorisés réduit en moyenne de 3,68 points de pourcentage le temps consacré aux enseignements, par rapport à dans une classe comportant 0 à 10 % d'élèves défavorisés. Dans le modèle 4, enseigner dans une classe comportant moins de 15 élèves augmente de 2,5 points de pourcentage le temps consacré aux enseignements, par rapport à une classe de 15-24 élèves. Dans le modèle 5, lorsque le niveau déclaré de bruit et de désordre augmente d'une modalité, le temps consacré aux enseignements diminue en moyenne de 2,98 points de pourcentage. Dans le modèle 6, les enseignants d'Arabie saoudite déclarent consacrer 14,64 points de pourcentage de moins de temps consacré aux enseignements que les enseignants français.

Le modèle 1, dans lequel ont été introduites les variables relatives à la formation, a un pouvoir explicatif très faible de 0,005, mais avance des résultats inattendus : les coefficients sont très significatifs. Ainsi, bien que la formation n'explique pas une grande partie du temps consacré aux enseignements, elle semble cependant jouer dans une certaine mesure sur cette variable. Le score de sentiment de préparation à la suite de la formation initiale est positivement associé au temps consacré aux enseignements : une augmentation d'un écart-type de ce score est associée à une hausse de 0,52 point de pourcentage du temps d'enseignement. À l'inverse, la participation à la formation continue et le contenu de la formation continue sont négativement associés au temps d'enseignement. Ce résultat peut sembler inattendu car on pourrait supposer qu'une formation plus développée aide les enseignants à mieux organiser le temps de classe. Mais il ne faut pas analyser ce résultat comme un effet négatif de la formation continue sur le temps consacré aux enseignements. Il est possible que les enseignants qui participent davantage aux formations continues avec des contenus axés sur la pédagogie et la gestion de classe rencontrent plus de difficultés ou exercent dans des contextes plus compliqués, ce qui pourrait expliquer ce résultat.

L'ajout de l'expérience dans le modèle 2 augmente légèrement le pouvoir explicatif, le R^2 passant à 0,013. Les enseignants expérimentés déclarent consacrer en moyenne 4 points de pourcentage de plus aux enseignements que les enseignants débutants, à scores de formation comparables. L'expérience apparaît donc positivement associée au temps consacré aux

²⁷ Le kurtosis brut est de 3,33. Le kurtosis en excès est obtenu en soustrayant 3 à cette valeur ($3,33 - 3 = 0,33$), la distribution normale servant de référence.

enseignements, plus fortement que la formation. Le faible pouvoir explicatif du modèle nous amène à nuancer ce résultat. L'expérience ne permet pas à elle seule d'expliquer le temps consacré aux enseignements. D'autres variables pourraient y jouer un rôle plus important.

Les résultats les plus intéressants se trouvent dans le modèle 5 qui introduit les variables relatives au climat de classe, c'est-à-dire le bruit et le désordre, ainsi que les interruptions des élèves. Le pouvoir explicatif du modèle augmente : le R^2 ajusté passe de 0,021 à 0,13. Ainsi, 13 % de la variation du temps consacré aux enseignements est expliqué par les variables prises en compte. Les deux variables relatives au climat de classe sont fortement et négativement associées au temps consacré aux enseignements (-2,98 et -4,54 points de pourcentage). Plus les enseignants déclarent un climat de classe perturbé ou des interruptions fréquentes, moins ils déclarent consacrer de temps aux enseignements et aux apprentissages effectifs. Les conditions de travail et le climat de classe semblent ainsi être des éléments importants pour expliquer le temps consacré aux enseignements. Le coefficient associé à l'expérience enseignante a diminué, passant de 3,92 dans le modèle 4 à 2,45 dans le modèle 5. Cela signifie qu'une partie de l'écart entre enseignants débutants et expérimentés peut être liée aux conditions de travail en classe.

L'ajout des pays dans le modèle 6 permet de contrôler une partie des effets liés au contexte national. Les variables les plus fortement associées au temps consacré aux enseignements sont celles relatives au climat de classe : une hausse du niveau déclaré d'interruptions est associée à une baisse de 4,63 points de pourcentage du temps consacré aux enseignements. La composition sociale de la classe apparaît également importante. Par rapport aux classes comprenant entre 0 et 10 % d'élèves défavorisés, les enseignants exerçant dans des classes comprenant entre 31 et 100 % d'élèves défavorisés déclarent consacrer 3,67 points de pourcentage de moins aux enseignements. L'expérience reste positivement associée au temps d'enseignement : les enseignants expérimentés déclarent consacrer en moyenne 2,55 points de pourcentage de plus aux enseignements que les enseignants débutants. Les variables de formation ont des effets plus limités : bien que significatif, leur ampleur reste faible. Ainsi, le temps consacré aux enseignements semble lié aux conditions de travail et à l'expérience. Le R^2 ajusté reste toutefois relativement faible, ce qui indique qu'une grande partie du temps consacré aux enseignements n'est pas expliquée par les différentes variables introduites dans le modèle. D'autres dimensions, non prises en compte ici, par exemple les caractéristiques personnelles des enseignants, peuvent donc jouer un rôle important.

Tableau 30 Modèles de régression linéaire expliquant le score de pratiques associées à l'enseignement explicite dans l'échantillon complet

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6
Nombre d'observations	30 816	30 031	29 706	29 501	29 144	29 144
R² ajusté	0,163	0,163	0,164	0,172	0,180	0,260
Constante	0,00 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,02 (0,01)	-0,05*** (0,01)	0,08*** (0,02)	0,09** (0,03)
Sentiment de préparation formation initiale	0,30*** (0,01)	0,30*** (0,01)	0,30*** (0,01)	0,29*** (0,01)	0,28*** (0,01)	0,17*** (0,01)
Participation formation continue	0,10*** (0,01)	0,10*** (0,01)	0,09*** (0,01)	0,09*** (0,01)	0,09*** (0,01)	0,10*** (0,01)
Contenu formation continue	0,13*** (0,01)	0,13*** (0,01)	0,13*** (0,01)	0,12*** (0,01)	0,12*** (0,01)	0,10*** (0,01)
Expérience		0,02 (0,01)	0,02 (0,01)	0,02 (0,01)	0,01 (0,01)	0,04** (0,01)
11 à 30 % d'élèves défavorisés			-0,03 (0,01)	-0,04** (0,01)	-0,2 (0,01)	-0,03* (0,01)
31 à 100 % d'élèves défavorisés			0,07*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,08*** (0,01)	0,01 (0,01)
Moins de 15 élèves dans la classe				-0,09*** (0,02)	-0,12*** (0,02)	-0,09*** (0,01)
25 à 34 élèves dans la classe				0,12*** (0,01)	0,12*** (0,01)	0,03** (0,01)
35 élèves ou plus				0,17*** (0,02)	0,16*** (0,01)	0,00 (0,02)
Bruit perturbateur et désordre (54a)					-0,03*** (0,01)	-0,05*** (0,01)
Interruptions des élèves (54d)					-0,03*** (0,01)	0,00 (0,01)
Arabie saoudite						0,40*** (0,03)
Australie						0,23*** (0,03)
Belgique						-0,20*** (0,03)
Brésil						-0,01 (0,03)
Corée du Sud						-0,38*** (0,03)
Émirats arabes unis						0,58*** (0,03)
Espagne						0,01 (0,03)
Japon						-0,47*** (0,03)
Maroc						0,24*** (0,03)
Nouvelle-Zélande						-0,12** (0,04)
Pays-Bas						0,21*** (0,04)
Slovénie						-0,44 (0,03)
Turquie						0,09** (0,03)

Note : La variable dépendante est le score de pratiques associées à l'enseignement explicite. La normalité de la variable « score de pratiques associées à l'enseignement explicite » a été vérifiée à l'aide des coefficients

d'asymétrie (skewness) et d'aplatissement (kurtosis). Les valeurs observées restent comprises dans les seuils généralement considérés comme acceptables (skewness = -0,52 ; kurtosis en excès²⁸ = 0,76), ce qui permet de considérer la distribution comme suffisamment proche d'une loi normale pour la réalisation des régressions linéaires.

Catégories de référence : 0 à 10 % d'élèves défavorisés pour la composition sociale de la classe, 15 à 24 élèves pour la taille de classe, France pour les pays.

Les variables relatives au climat de classe ont été conservées sous leur codage ordinal initial, allant de 1 à 4. Pour les variables « bruit perturbateur et désordre » et « interruptions des élèves », 1 signifie « pas du tout », 2 signifie « en partie », 3 signifie « assez » et 4 signifie « beaucoup ». Ces variables sont introduites comme variables numériques dans les modèles : leurs coefficients s'interprètent donc comme la variation moyenne du score de pratiques associées à l'enseignement explicite lorsqu'on passe d'une modalité à la modalité supérieure.

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Note de lecture : Dans le modèle 1, une augmentation d'un écart-type du score de sentiment de préparation est associée à une augmentation de 0,30 écart-type du score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Dans le modèle 2, être un enseignant expérimenté augmente le score de pratiques associées à l'enseignement explicite de 0,02 écart-type, par rapport à un enseignant débutant. Dans le modèle 3, enseigner dans une classe comprenant 31 à 100 % d'élèves défavorisés augmente de 0,07 écart-type le score de pratiques associées à l'enseignement explicite, par rapport à dans une classe comportant 0 à 10 % d'élèves défavorisés. Dans le modèle 4, enseigner dans une classe comportant moins de 15 élèves réduit de 0,09 écart-type le score de pratiques associées à l'enseignement explicite, par rapport à une classe de 15-24 élèves. Dans le modèle 5, lorsque le niveau déclaré de bruit et de désordre augmente d'une modalité, le score de pratiques associées à l'enseignement explicite diminue en moyenne de 0,03 écart-type. Dans le modèle 6, les enseignants d'Arabie saoudite ont un score de pratiques associées à l'enseignement explicite plus élevé de 0,40 écart-type que les enseignants français.

Dans le modèle 1, seules les variables relatives à la formation sont introduites. Le pouvoir explicatif du modèle est déjà plus important que pour le temps consacré aux enseignements, avec un R^2 ajusté de 0,163. Cela signifie que les scores de formation introduits dans ce modèle expliquent 16,3 % de la variation du score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Les trois coefficients sont positifs et fortement significatifs. Le sentiment de préparation à la suite de la formation initiale présente le coefficient le plus élevé : une augmentation d'un écart-type de ce score est associée à une hausse du score de pratiques associées à l'enseignement explicite de 0,30 écart-type. Les deux autres scores sont également associés positivement au score d'enseignement explicite, mais avec des coefficients plus faibles.

Le modèle 2 ajoute l'expérience professionnelle. Le R^2 ajusté reste identique, à 0,163, ce qui montre que l'introduction de l'expérience n'améliore pas le pouvoir explicatif du modèle. Le coefficient associé à l'expérience est très faible et non significatif. Cela confirme les résultats obtenus précédemment : l'expérience professionnelle ne semble pas jouer un rôle important dans l'explication du score de pratiques associées à l'enseignement explicite.

²⁸ Le kurtosis brut est de 3,76. Le kurtosis en excès est obtenu en soustrayant 3 à cette valeur ($3,76 - 3 = 0,76$), la distribution normale servant de référence.

L'ajout de variables relatives à la composition sociale de la classe, au nombre d'élèves et aux conditions de travail augmente peu le pouvoir explicatif des régressions. Ces variables ne semblent donc pas centrales à l'explication des pratiques associées à l'enseignement explicite. Certaines de ces variables restent significatives après l'ajout des pays, par exemple enseigner dans une classe de moins de 15 élèves, par rapport à une classe avec 15 à 24 élèves est associé à un coefficient de -0,09. Cela signifie que les enseignants exerçant dans des classes de moins de 15 élèves déclarent légèrement moins de pratiques associées à l'enseignement explicite que ceux exerçant dans des classes de 15 à 24 élèves, toutes choses égales par ailleurs. Le bruit perturbateur est, quant à lui, associé à un coefficient de -0,05. Cela signifie qu'un niveau plus élevé de bruit et de désordre dans la classe est associé à un score légèrement plus faible de pratiques déclarées associées à l'enseignement explicite. Les coefficients liés à la composition de la classe et aux conditions de travail sont pour la majorité non significatifs dans le modèle complet, et lorsqu'ils le sont, ces coefficients sont faibles. Cela signifie que, contrairement au temps consacré aux enseignements, ces variables ne semblent que très peu liées au choix d'une méthode explicite en classe.

Les scores de formation restant, quant à eux, fortement significatifs et positifs dans le modèle 6. Bien qu'ayant perdu une certaine puissance à la suite de l'ajout des pays, cela signifie que la formation semble liée aux pratiques déclarées associées à l'enseignement explicite. En prenant en compte le contexte national, les enseignants qui déclarent une formation plus développée déclarent aussi davantage mettre en œuvre des pratiques associées à l'enseignement explicite. Le sentiment de préparation à la suite de la formation initiale comporte le coefficient le plus élevé, la préparation initiale apparaît donc comme un levier important dans le choix de pratiques des enseignants. L'expérience présente un coefficient significatif de 0,04. Cette variable, qui apparaissait auparavant comme non liée à la mobilisation de pratiques explicites, peut être légèrement associée aux pratiques déclarées d'enseignement explicite lorsqu'on contrôle les autres variables. Cette association est cependant beaucoup moins importante que celle observée pour les scores de formation.

Pour conclure, les régressions linéaires menées sur l'échantillon complet permettent de mieux comprendre les facteurs associés aux deux dimensions étudiées dans ce mémoire : le temps consacré aux enseignements et les pratiques associées à l'enseignement explicite. Les résultats montrent que ces deux dimensions ne dépendent pas des mêmes facteurs.

Pour le pourcentage de temps consacré aux enseignements, les variables de formation ont un pouvoir explicatif très limité. L'expérience professionnelle apparaît davantage associée à cette variable : les enseignants expérimentés déclarent consacrer plus de temps aux enseignements que les enseignants débutants. Toutefois, cet effet diminue lorsque les variables relatives au contexte de classe sont introduites. Cela suggère qu'une partie de l'écart entre les enseignants débutants et expérimentés dépend du contexte et des conditions d'exercice. Les résultats les plus importants concernent en effet le climat de classe : le bruit perturbateur et les interruptions sont fortement et négativement associés au temps consacré aux enseignements. Le contexte social de la classe joue également un rôle, puisque les enseignants exerçant dans les classes les plus défavorisées déclarent consacrer moins de temps aux apprentissages effectifs.

Les résultats sont différents pour le score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Ici, les scores de formation sont positivement et significativement associés aux pratiques explicites. Le sentiment de préparation à la suite de la formation initiale apparaît comme la variable la plus fortement liée au score d'enseignement explicite. Même après l'ajout des pays, les coefficients associés à la formation restent significatifs et positifs, ce qui indique que les enseignants déclarant une formation plus développée déclarent aussi davantage mobiliser des pratiques associées à l'enseignement explicite. L'expérience joue ici un rôle beaucoup plus limité : son coefficient devient significatif dans le modèle complet, mais reste très faible.

Ainsi, l'expérience et la formation semblent liées aux pratiques des enseignants, mais pas de la même manière. L'expérience semble davantage liée à la gestion du temps de classe, tandis que la formation semble davantage associée au choix de pratiques pédagogiques explicites. Toutefois, les modèles n'expliquent qu'une partie de la variance observée. D'autres variables non prises en compte ici pourraient contribuer à mieux expliquer ces deux dimensions. Ces résultats montrent néanmoins que la formation, en particulier le sentiment de préparation à l'issue de la formation initiale, peut constituer une piste importante pour orienter les pratiques des enseignants.

VI. Et chez les débutants ?

Après avoir analysé les pratiques des enseignants pour l'ensemble de l'échantillon, cette partie se concentre plus précisément sur les enseignants débutants, c'est-à-dire ceux ayant 5 ans ou moins d'expérience en tant qu'enseignants. Cela pourrait permettre de répondre à l'objectif central de ce mémoire : identifier les pistes afin de permettre aux enseignants débutants de mobiliser des pratiques efficaces et équitables, dans une perspective de réduction des inégalités scolaires. Les analyses qui suivent s'appuient sur des régressions linéaires hiérarchiques réalisées sur ce sous-échantillon, en introduisant progressivement les variables de formation, de contexte de classe et de pays, afin d'identifier les facteurs les plus fortement associés aux pratiques des enseignants en début de carrière.

Tableau 31 Modèles de régression linéaire expliquant le pourcentage de temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs pour les enseignants débutants

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
Nombre d'observations	5009	4991	4965	4917	4917
R² ajusté	0,002	0,009	0,012	0,113	0,162
Constante	66,49*** (0,25)	67,43*** (0,30)	66,79***	80,73*** (0,73)	84,86*** (1,43)
Sentiment de préparation formation initiale	0,77** (0,28)	0,75** (0,28)	0,71* (0,28)	0,16 (0,26)	0,20 (0,30)
Participation formation continue	-0,47 (0,30)	-0,55 (0,30)	-0,52 (0,30)	-0,56* (0,28)	0,12 (0,29)
Contenu formation continue	-0,64* (0,28)	-0,71* (0,28)	-0,75** (0,28)	-1,12*** (0,27)	-0,97*** (0,27)
11 à 30 % d'élèves défavorisés		-1,83** (0,67)	-2,07** (0,68)	-0,88 (0,64)	-1,64** (0,63)
31 à 100 % d'élèves défavorisés		-3,75*** (0,67)	-4,13*** 0,68	-1,96** (0,65)	-3,78*** (0,66)
Moins de 15 élèves dans la classe			2,35** (0,78)	0,88 (0,74)	1,05 (0,74)
25 à 34 élèves dans la classe			0,52 (0,56)	-0,03 (0,53)	-0,04 (0,54)
35 élèves ou plus			3,55 (0,94)	1,76 (0,90)	0,42 (0,96)
Bruit perturbateur et désordre (54a)				-2,75*** (0,39)	-2,98*** (0,39)
Interruptions des élèves (54d)				-3,98*** (0,36)	-3,99*** (0,35)
Arabie saoudite					-14,97*** (1,79)
Australie					-2,99 (1,54)
Belgique					-2,35 (1,47)
Brésil					-2,55 (1,61)
Corée du Sud					-4,43** (1,63)
Émirats arabes unis					-3,08* (1,57)
Espagne					-2,86* (1,39)
Japon					-7,50*** (1,52)
Maroc					5,35*** (1,49)
Nouvelle-Zélande					0,55 (1,77)
Pays-Bas					-4,39* (1,77)
Slovénie					-3,86* (1,50)
Turquie					-7,25*** (1,65)

Note : La variable dépendante est le pourcentage de temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs. La normalité de la variable « pourcentage de temps consacré aux enseignements » pour le sous-échantillon des enseignants débutants a été vérifiée à l'aide des coefficients d'asymétrie (skewness) et d'aplatissement (kurtosis). Les valeurs observées

restent comprises dans les seuils généralement considérés comme acceptables (skewness = -0,58 ; kurtosis en excès²⁹ = 0,06), ce qui permet de considérer la distribution comme suffisamment proche d'une loi normale pour la réalisation des régressions linéaires.

Catégories de référence : 0 à 10 % d'élèves défavorisés pour la composition sociale de la classe, 15 à 24 élèves pour la taille de classe, France pour les pays.

Les variables relatives au climat de classe ont été conservées sous leur codage ordinal initial, allant de 1 à 4. Pour les variables « bruit perturbateur et désordre » et « interruptions des élèves », 1 signifie « pas du tout », 2 signifie « en partie », 3 signifie « assez » et 4 signifie « beaucoup ». Ces variables sont introduites comme variables numériques dans les modèles : leurs coefficients s'interprètent donc comme la variation moyenne du pourcentage de temps consacré aux enseignements lorsqu'on passe d'une modalité à la modalité supérieure.

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Note de lecture : Dans le modèle 1, une augmentation d'un écart-type du score de sentiment de préparation augmente de 0,77 points de pourcentage le temps consacré aux enseignements. Dans le modèle 2, enseigner dans une classe comprenant 31 à 100 % d'élèves défavorisés réduit en moyenne de 3,76 points de pourcentage le temps consacré aux enseignements, par rapport à une classe comportant 0 à 10 % d'élèves défavorisés. Dans le modèle 3, enseigner dans une classe comportant moins de 15 élèves augmente de 2,35 points de pourcentage le temps consacré aux enseignements, par rapport à une classe de 15-24 élèves. Dans le modèle 4, lorsque le niveau déclaré de bruit et de désordre augmente d'une modalité, le temps consacré aux enseignements diminue en moyenne de 2,75 points de pourcentage. Dans le modèle 5, les enseignants d'Arabie saoudite déclarent consacrer 14,97 points de pourcentage de moins au temps consacré aux enseignements que les enseignants français.

Dans le modèle 1, seules les variables relatives à la formation sont introduites. Le R^2 ajusté est de 0,002, ce qui signifie que ces variables expliquent une très faible part du temps consacré aux enseignements. Le score de sentiment de préparation à la suite de la formation initiale est positivement associé au temps d'enseignement : une augmentation d'un écart-type de ce score est associée à une hausse de 0,77 point de pourcentage du temps consacré aux enseignements. À l'inverse, le contenu de la formation continue est négativement associé au temps d'enseignement, avec un coefficient de -0,64. Ces coefficients sont moins significatifs que dans la régression sur l'échantillon complet, voire pas du tout significatif pour le score de participation à la formation continue. L'explication quant à la négativité de certains facteurs peut être similaire à celle de l'échantillon complet : les enseignants ayant suivi davantage de formation continue sur des contenus liés à la pédagogie et à la gestion de la classe sont peut-être ceux rencontrant le plus de difficultés dans ces domaines. D'après ce modèle, la formation semble peu liée au temps consacré aux enseignements chez les débutants.

L'ajout des variables relatives à la composition sociale et au nombre d'élèves améliore peu le pouvoir explicatif des régressions. Nous pouvons cependant souligner qu'avoir un pourcentage élevé d'élèves défavorisés dans sa classe réduit le temps d'enseignement. L'ajout des variables relatives aux conditions de travail en classe augmente nettement le R^2 ajusté, qui passe de 0,012 à 0,113. Comme dans l'échantillon complet, le bruit perturbateur et les interruptions sont assez fortement et négativement associés au temps consacré aux

²⁹ Le kurtosis brut est de 3,06. Le kurtosis en excès est obtenu en soustrayant 3 à cette valeur ($3,06 - 3 = 0,06$), la distribution normale servant de référence.

enseignements. Le bruit et le désordre présentent un coefficient de -2,75 points de pourcentage et les interruptions des élèves présentent un coefficient de -3,98 points de pourcentage. Le climat de classe apparaît donc comme une variable importante pour comprendre le temps d'apprentissage effectif chez les enseignants débutants.

Dans l'ensemble, ces modèles montrent que, chez les enseignants débutants, les variables de formation permettent d'expliquer une partie très limitée du temps consacré aux enseignements. Le contenu de la formation continue est significatif, mais son coefficient est négatif : une augmentation de ce score est associée à une diminution du pourcentage de temps déclaré comme consacré aux enseignements. Ces résultats invitent donc à nuancer fortement le rôle de la formation dans l'explication du temps d'enseignement chez les enseignants débutants. Dans le modèle complet, la composition sociale de la classe et les conditions d'exercice présentent des coefficients significatifs et relativement élevés. Par rapport aux enseignants débutants exerçant dans des classes comprenant entre 0 et 10 % d'élèves défavorisés, ceux qui enseignent dans des classes comprenant entre 31 et 100 % d'élèves défavorisés déclarent consacrer en moyenne 3,78 points de pourcentage de moins aux enseignements. Chez les enseignants débutants, l'enseignement dans des classes plus défavorisées est associé à une diminution du temps consacré aux apprentissages effectifs. Les deux variables relatives au climat de classe sont fortement et négativement associées au temps consacré aux enseignements. Une hausse du niveau déclaré de bruit et de désordre est associée à une baisse de 2,98 points de pourcentage du temps consacré aux enseignements. De même, une hausse du niveau déclaré d'interruptions des élèves est associée à une baisse de 3,99 points de pourcentage. Ces résultats indiquent que, lorsque le climat de classe est plus perturbé, les enseignants débutants déclarent consacrer moins de temps aux enseignements et aux apprentissages effectifs. Ces résultats sont particulièrement intéressants replacés dans le contexte français, où l'on observe une surreprésentation des enseignants débutants dans les contextes défavorisés. Les conditions d'exercice semblent jouer un rôle important dans leur capacité à consacrer du temps aux apprentissages. Cela invite donc à interroger le fonctionnement de l'affectation des enseignants, notamment lorsque les enseignants les moins expérimentés se retrouvent davantage dans des classes socialement défavorisées. Dans une perspective de réduction des inégalités scolaires, ces résultats soulignent que soutenir les enseignants débutants ne suppose donc pas seulement de renforcer leur formation, mais aussi de questionner les contextes dans lesquels ils débutent leur carrière.

Tableau 32 Modèles de régression linéaire expliquant le score de pratiques associées à l'enseignement explicite pour les enseignants débutants

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
Nombre d'observations	5445	5418	5375	5326	5326
R² ajusté	0,190	0,191	0,200	0,200	0,281
Constante	-0,01 (0,01)	-0,02 (0,01)	-0,07*** (0,02)	0,06 (0,04)	0,02 (0,07)
Sentiment de préparation formation initiale	0,35*** (0,01)	0,35*** (0,01)	0,35*** (0,01)	0,34*** (0,01)	0,19*** (0,01)
Participation formation continue	0,10*** (0,01)	0,10*** (0,01)	0,10*** (0,01)	0,10*** (0,01)	0,09*** (0,01)
Contenu formation continue	0,12*** (0,01)	0,12*** (0,01)	0,11*** (0,01)	0,11*** (0,01)	0,08*** (0,01)
11 à 30 % d'élèves défavorisés		0,01 (0,03)	-0,00 (0,03)	0,01 (0,03)	-0,01 (0,03)
31 à 100 % d'élèves défavorisés		0,08** (0,03)	0,08* (0,03)	0,10** (0,03)	0,03 (0,03)
Moins de 15 élèves dans la classe			-0,03 (0,04)	-0,05 (0,04)	-0,02 (0,03)
25 à 34 élèves dans la classe			0,12*** (0,03)	0,11*** (0,03)	0,06* (0,03)
35 élèves ou plus			0,16*** (0,04)	0,13** (0,04)	-0,04 (0,05)
Bruit perturbateur et désordre (54a)				-0,04 (0,02)	-0,05** (0,02)
Interruptions des élèves (54d)				-0,02 (0,01)	0,01 (0,02)
Arabie saoudite					0,50*** (0,08)
Australie					0,26*** (0,08)
Belgique					-0,13 (0,07)
Brésil					-0,11 (0,08)
Corée du Sud					-0,24** (0,08)
Émirats arabes unis					0,61*** (0,08)
Espagne					0,04 (0,07)
Japon					-0,42*** (0,08)
Maroc					0,29*** (0,07)
Nouvelle-Zélande					-0,19* (0,09)
Pays-Bas					0,18* (0,09)
Slovénie					-0,48*** (0,08)
Turquie					0,20* (0,08)

Note : La variable dépendante est le score de pratiques associées à l'enseignement explicite. La normalité de la variable « score de pratiques associées à l'enseignement explicite » dans le sous-échantillon des enseignants débutants a été vérifiée à l'aide des coefficients d'asymétrie (skewness) et d'aplatissement (kurtosis). Les valeurs observées restent comprises dans les seuils

généralement considérés comme acceptables (skewness = -0,46 ; kurtosis en excès³⁰ = 0,50), ce qui permet de considérer la distribution comme suffisamment proche d'une loi normale pour la réalisation des régressions linéaires.

Catégories de référence : 0 à 10 % d'élèves défavorisés pour la composition sociale de la classe, 15 à 24 élèves pour la taille de classe, France pour les pays.

Les variables relatives au climat de classe ont été conservées sous leur codage ordinal initial, allant de 1 à 4. Pour les variables « bruit perturbateur et désordre » et « interruptions des élèves », 1 signifie « pas du tout », 2 signifie « en partie », 3 signifie « assez » et 4 signifie « beaucoup ». Ces variables sont introduites comme variables numériques dans les modèles : leurs coefficients s'interprètent donc comme la variation moyenne du score de pratiques associées à l'enseignement explicite lorsqu'on passe d'une modalité à la modalité supérieure.

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Note de lecture : Dans le modèle 1, une augmentation d'un écart-type du score de sentiment de préparation est associée à une augmentation de 0,30 écart-type du score de pratiques associées à l'enseignement explicite. Dans le modèle 3, enseigner dans une classe comprenant 31 à 100 % d'élèves défavorisés augmente de 0,07 écart-type le score de pratiques associées à l'enseignement explicite, par rapport à une classe comportant 0 à 10 % d'élèves défavorisés. Dans le modèle 4, enseigner dans une classe comportant moins de 15 élèves réduit de 0,09 écart-type le score de pratiques associées à l'enseignement explicite, par rapport à une classe de 15-24 élèves. Dans le modèle 5, lorsque le niveau déclaré de bruit et de désordre augmente d'une modalité, le score de pratiques associées à l'enseignement explicite diminue en moyenne de 0,03 écart-type. Dans le modèle 6, les enseignants d'Arabie saoudite ont un score de pratiques associées à l'enseignement explicite supérieur de 0,40 écart-type à celui des enseignants français.

Dans le modèle 1, où seules les variables relatives à la formation sont introduites, le R^2 ajusté est de 0,19, ce qui signifie que les scores de formation expliquent 19 % de la variance du score de pratiques associées à l'enseignement explicite chez les débutants. Les trois scores de formation sont positivement et significativement liés au score d'enseignement explicite. Le sentiment de préparation suite à la formation initiale présente le coefficient le plus fort : une augmentation d'un écart-type de ce score est associée à une hausse de 0,35 écart-type du score de pratiques associées à l'enseignement explicite. La formation semble ainsi liée à la mise en place de pratiques associées à l'enseignement explicite chez les enseignants débutants. Autrement dit, les enseignants débutants qui déclarent une formation plus développée, et surtout un meilleur sentiment de préparation à l'issue de la formation initiale, déclarent également mobiliser davantage de pratiques explicites. Ce résultat suggère que la formation peut constituer un appui important dans la construction des pratiques pédagogiques en début de carrière.

L'ajout de variables relatives aux caractéristiques de la classe augmente peu le pouvoir explicatif des régressions. Le fait d'avoir une classe nombreuse est fortement significatif jusqu'à l'ajout des pays et est associé à une mobilisation plus fréquente des pratiques associées à l'enseignement explicite. Ces variables perdent cependant leur significativité dans le modèle 5, ce qui signifie que l'association observée entre la taille de classe et les pratiques associées à l'enseignement explicite est en partie expliquée par les différences entre pays et les spécificités nationales.

³⁰ Le kurtosis brut est de 3,50. Le kurtosis en excès est obtenu en soustrayant 3 à cette valeur ($3,50 - 3 = 0,50$), la distribution normale servant de référence.

Dans le modèle 5, après l'ajout des pays, le pouvoir explicatif du modèle augmente nettement, avec un R^2 ajusté de 0,281. Les variables relatives à la classe et au climat de classe jouent un rôle limité. Le bruit perturbateur et le désordre sont significativement associés au score de pratiques liées à l'enseignement explicite, mais le coefficient reste faible (-0,05). De même, la catégorie des classes de 25 à 34 élèves reste significative, mais avec un coefficient faible (0,06). L'effet de la taille de classe apparaît donc limité une fois le pays pris en compte. Les coefficients associés au pourcentage d'élèves défavorisés ne sont plus du tout significatifs. Les coefficients relatifs aux scores de formation ont perdu en puissance, en particulier celui du sentiment de préparation à la suite de la formation initiale, qui passe de 0,34 dans le modèle 4 à 0,19 dans le modèle 5. Toutefois, les trois scores de formation restent positifs et très significatifs. Cela montre que, même en contrôlant le contexte national, la formation demeure l'un des facteurs les plus importants du modèle pour expliquer les pratiques déclarées associées à l'enseignement explicite chez les enseignants débutants.

Les régressions portant sur le sous-échantillon des enseignants débutants apportent des résultats similaires aux celles portant sur l'échantillon complet. La formation semble ainsi avoir peu d'impact sur le temps de classe consacré aux enseignements. Les variables les plus importantes pour expliquer ce dernier sont celles liées au pourcentage d'élèves défavorisés et aux conditions d'exercice en classe. Pour ce qui est des pratiques liées à l'enseignement explicite, la formation semble au contraire jouer un rôle important. Chez les enseignants débutants, le sentiment de préparation à la suite de la formation initiale apparaît comme une variable importante pour comprendre la mobilisation de pratiques explicites.

Ces résultats montrent que la formation peut avoir un impact sur les pratiques des enseignants débutants, notamment sur leur choix de méthodes pédagogiques. Pour encourager la mise en œuvre de pratiques associées à l'enseignement explicite, perçues dans ce mémoire comme une méthode efficace et équitable, la formation, en particulier le sentiment d'avoir été bien formés à la suite de la formation initiale, semble être un levier pertinent. Mais les résultats soulignent également que l'on ne peut pas se reposer uniquement sur la formation pour améliorer les pratiques de ces enseignants. La prise en compte des conditions de travail, des caractéristiques de la classe est également essentielle.

Conclusion

Les résultats de l'enquête PISA mettent en lumière le fait que les performances des élèves français dépendent fortement de leur milieu socio-économique. Ces résultats peuvent être en partie expliqués par un accès inégal aux ressources éducatives telles que les enseignants. En effet, en France, des études, confirmées par les données de ce mémoire, montrent que les élèves issus de milieux favorisés ont des enseignants plus expérimentés que les autres. Les différences de performance entre élèves issus de milieux favorisés et défavorisés pourraient donc, en partie, être expliquées par la différence d'expérience des enseignants face à eux.

Des études portant sur l'efficacité des enseignants montrent une corrélation positive entre expérience et efficacité : les enseignants expérimentés sont plus efficaces que les enseignants débutants et permettent ainsi à leurs élèves d'acquérir plus de connaissances et de compétences. D'autres études avancent que ce sont les pratiques que les enseignants mettent en œuvre en classe qui font leur efficacité. Parmi ces pratiques, ce travail se focalise sur la gestion du temps consacré aux apprentissages et l'enseignement explicite, car elles ont été reconnues comme favorables aux apprentissages des élèves, en particulier des élèves en difficulté ou issus de milieu défavorisé.

Ce mémoire cherchait donc à mieux comprendre ce qui peut expliquer les pratiques des enseignants, en s'intéressant plus particulièrement au rôle de l'expérience et de la formation, l'objectif étant d'identifier des leviers qui pourraient permettre d'améliorer l'efficacité des enseignants débutants, dans un objectif de réduction des inégalités scolaires. Deux dimensions ont été étudiées : le pourcentage de temps de classe consacré aux enseignements et aux apprentissages effectifs et le score de pratiques associées à l'enseignement explicite.

L'analyse des données montre que la France se distingue des autres pays par deux particularités. D'une part, les données confirment la surreprésentation des enseignants débutants français dans les classes comportant une proportion importante d'élèves défavorisés. Cette surreprésentation n'est pas aussi marquée dans la majorité des pays de l'échantillon. Ce constat est important car il souligne l'intérêt de la recherche sur l'efficacité et les pratiques des enseignants débutants. D'autre part, la France présente des scores particulièrement faibles pour l'ensemble des dimensions relatives à la formation : sentiment de préparation à la suite de la formation initiale, contenu de la formation initiale, tutorat, participation à la formation continue

et contenu de la formation continue. Ces deux constats posent question : les enseignants débutants français semblent à la fois plus exposés à des contextes d'enseignement exigeants et moins bien préparés, selon leurs déclarations, que les enseignants d'autres pays de l'échantillon.

Les résultats montrent que la formation semble très faiblement, voire négativement, liée au temps consacré aux enseignements effectifs. En effet, l'expérience, la composition sociale de la classe et les conditions de travail sont davantage associées à cette variable. Les enseignants expérimentés déclarent consacrer une part plus importante du temps de classe aux enseignements que les enseignants débutants, ce qui suggère que certaines compétences liées à la gestion du temps se construisent progressivement avec l'expérience. De plus, les enseignants exerçant dans des classes plus défavorisées ou dans des classes où l'on trouve davantage de bruit, de désordre et d'interruptions déclarent consacrer moins de temps aux apprentissages. Le temps d'enseignement semble donc moins dépendre de la formation reçue que des conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur métier. Ce résultat montre donc que la formation ne peut pas être considérée comme l'unique levier pour améliorer le temps consacré aux apprentissages. Si les enseignants débutants sont davantage affectés dans des contextes défavorisés ou plus difficiles, alors les conditions d'entrée dans le métier peuvent contribuer à renforcer certaines inégalités scolaires. Cela invite à interroger l'accompagnement et l'affectation des enseignants dans les premières années de carrière.

La formation semble cependant être liée au choix de méthodes pédagogiques des enseignants. Les analyses montrent en effet que les scores de formation sont positivement associés au score de pratiques liées à l'enseignement explicite. Cette relation apparaît dans l'échantillon complet, mais également chez les enseignants débutants. En particulier, le sentiment de préparation à la suite de la formation initiale est la variable la plus fortement liée à ces pratiques : les enseignants qui déclarent s'être sentis mieux préparés par leur formation initiale déclarent aussi davantage mettre en œuvre des pratiques explicites. La formation, en particulier la formation initiale, apparaît donc comme une ressource et un levier possible pour soutenir la mise en place de pratiques pédagogiques reconnues comme favorables aux apprentissages.

Les résultats de ces analyses permettent de répondre en partie aux questionnements de ce mémoire. L'expérience et la formation ne semblent pas jouer le même rôle dans les pratiques des enseignants. L'expérience semble surtout liée à la gestion du temps de classe, tandis que la formation semble davantage liée au choix de méthodes et de pratiques pédagogiques. Replacés

dans le contexte de la France, ces résultats questionnent les inégalités de répartition des enseignants ainsi que le manque de formation déclarés par les enseignants. Renforcer la formation des enseignants pourrait ainsi constituer une piste importante dans la réduction des inégalités scolaires. Il faut cependant prendre en compte les conditions de travail dans lesquelles les enseignants exercent, car elles influencent fortement le temps que les enseignants peuvent consacrer aux apprentissages. Ainsi, la réduction des inégalités scolaires ne peut pas seulement passer par une amélioration de la formation. Il faut également réfléchir aux conditions de travail en classe et à l'affectation des enseignants débutants.

Discussion

Plusieurs limites peuvent être observées au sein de cette étude. La première est celle du seuil d'expérience fixé à 5 ans. Un autre seuil aurait pu être choisi et présenté des résultats différents. Le choix de ce seuil repose sur des travaux antérieurs qui démontrent que les cinq premières années sont les années où l'efficacité des enseignants augmente le plus. Il s'agit donc d'un choix assumé, justifié par la littérature, mais il reste discutable. Nous aurions pu, par exemple, créer plus de groupes d'expérience différents, en séparant les enseignants très novices, avec 1 à 2 ans d'expérience, des enseignants ayant 3 à 5 ans d'expérience à leur actif. Le choix de ne créer que deux groupes, les enseignants expérimentés et les enseignants débutants, vient également de la nécessité d'avoir un nombre d'observations suffisant pour tous les groupes. En effet, comme ce travail porte sur des données déjà récoltées, l'échantillonnage n'a pas pu être contrôlé. Une analyse plus précise, basée sur des groupes d'expérience plus détaillés, pourrait offrir une compréhension plus nuancée des effets de l'ancienneté sur les pratiques pédagogiques.

Travailler sur des données déjà récoltées d'une enquête telle que TALIS pose également d'autres limites. Bien que cela présente des avantages grâce aux nombreuses observations et à la possibilité de réaliser des comparaisons longitudinales et internationales, cela implique aussi des contraintes méthodologiques. Cependant, analyser les données d'un questionnaire que l'on n'a pas soi-même construit signifie ne pas maîtriser ni le choix des variables mesurées, ni la formulation des questions. Certaines dimensions importantes pour ce travail de recherche peuvent ainsi être absentes ou insuffisamment détaillées. Par exemple, le contexte socio-économique de l'établissement (éducation prioritaire ou non) aurait pu se montrer très pertinent lors des analyses. Il a cependant été possible de s'adapter au manque de cette variable grâce à d'autres éléments du questionnaire. Le questionnaire TALIS propose un ensemble de variables riches et complètes sur de nombreux sujets, dont certains correspondent aux aspects que je souhaitais analyser, notamment en matière d'expérience, de gestion du temps et de pratiques pédagogiques mises en place en classe. Cependant, certaines pratiques mises en avant dans la revue de littérature (les attentes des enseignants, le taux de réponses justes...) n'ont pas pu être testées et analysées, cela nécessiterait une recherche postérieure. Ce travail illustre donc les potentialités et les limites des analyses secondaires de données : même si l'on ne choisit pas l'intégralité des variables testées, il reste possible de réaliser une analyse pertinente.

Une autre limite concerne la manière dont le questionnaire TALIS fonctionne : ce sont les enseignants qui doivent estimer le temps qu'ils passent sur les différentes tâches, sur les pratiques qu'ils mettent en place. Cela peut introduire un biais de perception et remettre ainsi en question la véracité des réponses. Les enseignants peuvent avoir une représentation inexacte de leur travail, être influencés par des normes et des attentes (même si le questionnaire est anonyme). Il faut donc interpréter les résultats avec une certaine prudence. Compléter ces résultats par des observations en classe pourrait permettre de valider ou de nuancer les différences observées entre enseignants expérimentés et débutants. Cependant, pour être représentative, l'observation devra être menée auprès de nombreux enseignants travaillant dans des contextes différents, pendant des périodes suffisamment longues. Cette méthode se montre très chronophage, coûteuse et difficile à mettre en place, ce qui explique le recours aux enquêtes déclaratives telles que TALIS.

Il est aussi intéressant de souligner que nous n'avons pas d'informations sur l'efficacité des enseignants qui ont répondu au questionnaire. Il aurait été pertinent d'avoir des informations sur les performances de leurs élèves, ainsi que sur la valeur ajoutée des enseignants. Cette approche aurait permis d'établir un lien direct entre les pratiques pédagogiques, le niveau d'expérience et les résultats des élèves, et ainsi d'avoir une évaluation plus complète des différents mécanismes derrière l'efficacité des enseignants. Dans ce mémoire, nous sommes partis du principe, appuyé par la littérature, que certaines pratiques pédagogiques sont plus efficaces que d'autres. Avoir accès à la valeur ajoutée des enseignants aurait permis de déterminer si les enseignants les plus expérimentés ou les mieux formés obtiennent effectivement de meilleurs progrès chez leurs élèves et de lier certaines pratiques à l'efficacité des enseignants. Toutefois, le fait de ne pas avoir accès à ces données ne remet pas en cause la pertinence de cette recherche. Comparer les pratiques des enseignants débutants et expérimentés, puis étudier leur lien avec la formation, permet ainsi d'identifier des pistes de réflexion importantes sur la construction des pratiques professionnelles et sur les leviers possibles pour soutenir les enseignants débutants.

Les résultats de ce mémoire ouvrent également des pistes de réflexion pour les années à venir, notamment dans le contexte de modification de la formation initiale des professeurs des écoles en France. Ce mémoire met en évidence l'importance du sentiment de préparation à la suite de la formation initiale dans le choix des pratiques des enseignants. Cela invite à interroger les effets possibles du changement de la formation initiale sur les pratiques des futurs

enseignants. Une formation initiale axée davantage sur la pédagogie et la pratique sur le terrain, grâce à laquelle les enseignants se sentent préparés, pourrait constituer un levier important pour soutenir les enseignants débutants. Étudier les effets de la réforme de la formation des enseignants sur leurs pratiques et leur efficacité pourrait ainsi se montrer pertinent.

Les résultats de ce mémoire invitent à ne pas limiter la réflexion à la formation des enseignants mais à réfléchir également aux conditions de travail de ces derniers et à leurs conséquences possibles sur les inégalités scolaires. En effet, les conditions de travail et le contexte de classe apparaissent dans ce mémoire comme des dimensions importantes dans la pratique des enseignants, en particulier dans le temps consacré aux enseignements. Les résultats posent donc une question centrale : dans quelle mesure les conditions de travail des enseignants influencent-elles leur efficacité ? Si les enseignants débutants sont davantage affectés dans des contextes socialement défavorisés ou plus difficiles, alors les conditions d'entrée dans le métier peuvent contribuer à renforcer les inégalités scolaires. Ces résultats invitent donc à repenser plus largement le fonctionnement du système éducatif et des politiques publiques : soutenir les enseignants débutants ne suppose pas seulement d'améliorer leur formation, mais aussi de questionner leur affectation, leur accompagnement et les conditions concrètes dans lesquelles ils exercent. La réduction des inégalités scolaires passe donc par une réflexion sur la formation des enseignants, mais également sur leurs conditions de travail. Mener des entretiens avec des enseignants au sujet de leurs conditions de travail pourrait alors se montrer pertinent pour prolonger cette recherche. Une recherche qualitative permettrait de mieux comprendre ce qui agit sur les pratiques des enseignants et de mieux percevoir les difficultés qu'ils rencontrent. Des entretiens réalisés avec des enseignants débutants permettraient de mettre en lumière la façon dont ils vivent leur entrée dans le métier, les obstacles qu'ils rencontrent ainsi que leurs différents besoins, en matière de formation et d'accompagnement. Ces entretiens pourraient donc apporter des éléments complémentaires aux statistiques réalisées dans ce travail, en donnant accès au vécu des enseignants.

Bibliographie

- Ainley, J., & Carstens, R. (2019). *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel* (OECD Education Working Papers N° 187; OECD Education Working Papers, Vol. 187). <https://doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>
- Archambault, J., & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Éthique publique*, (vol. 11, n° 1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1331>
- Balla, S. (2024). Positionnalité. *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/gea2f270>
- Barrère, A. (2017). 2. Les enseignants reproduisent-ils les inégalités sociales ? In *Au coeur des malaises enseignants* (, p. 43-65). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/au-coeur-des-malaises-enseignants--9782200617233-page-43?lang=fr>.
- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451. <https://doi.org/10.2307/2263957>
- Benhenda, A. (2020). *Tous des bons profs : Un choix de société*. Fayard.
- Berliner, D. C. (1985). CHAPTER 7 - Effective Classroom Teaching: The Necessary but Not Sufficient Condition for Developing Exemplary Schools. In G. R. Austin & H. Garber (Éds.), *Research on Exemplary Schools* (p. 127-154). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-068590-5.50013-9>
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. American Assoc. of Colleges for Teacher Education.

- Bernigole, V., Fernandez, A., Loi, M., & Salles, F. (2023). *PISA 2022 : La France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE* [Application/pdf]. 1-4. <https://doi.org/10.48464/NI-23-48>
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 23(4), 585. <https://doi.org/10.2307/3321660>
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2024). Chapitre 4. Comment mettre en œuvre l'enseignement explicite ? In *Enseignement explicite : Pratiques et stratégies : Quand l'enseignant fait la différence* (p. 89-177). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/enseignement-explicite-pratiques-et-strategies--9782807361720-page-89>
- Boudon, R. (2017). *L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* (Nouv. présentation). Pluriel.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325. <https://doi.org/10.2307/3319132>

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2005). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. de Minuit.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). *The Narrowing Gap in New York City Teacher Qualifications and its Implications for Student Achievement in High-Poverty Schools* (N° W14021; p. w14021). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w14021>
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes. *The Economic Journal*, 119(536), 540-561. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2008.02247.x>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, NY: Macmillan., 376-391.
- Brunner, A., Leandri, N., Maurin, L., Saint-Martin, X., Schlemmer, B., Schmidt, N., & Schneider, V. (2018). *Rapport sur la pauvreté en France*. Observatoire des inégalités.
- Chaput, K., Herviant, J., Jabot, D., Khelladi, I., & Lapasse, B. (2021, avril 29). *Les inégalités territoriales de niveau de vie en France entre 2008 et 2017 – La France et ses territoires* | Insee. Insee.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5039989?sommaire=5040030#onglet-2>

- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014a). Measuring the Impacts of Teachers I : Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2593-2632. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014b). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Cloes, M., Pirottin, V., Ledent, M., & Piéron, M. (1999). *Individualisation de l'activité des élèves. Comparaison des propositions formulées lors de la présentation des tâches.*
- Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2007). *How and Why do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?* (N° W12828; p. w12828). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12828>
- De Lary Healy, J. (2026). Science ouverte. *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/hd1qnr26>
- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 4, 7-23.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité : Comprendre la crise des solidarités.* la République des idées Seuil.
- Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires : Le paradoxe français : *Après-demain*, N ° 38, NF(2), 14-16. <https://doi.org/10.3917/apdem.038.0014>
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3499>

- Duru-Bellat, M. (2003). Inégalités sociales à l'École et idéologie méritocratique. *Raison présente*, 146(1), 19-32. <https://doi.org/10.3406/raipr.2003.3803>
- Duru-Bellat, M. (2023). *Boudon contre Bourdieu. D'où viennent les inégalités scolaires ?* N° 357(4), 49-53. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sh.357.0049>
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée : Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue Française de Sociologie*, 34(1), 43. <https://doi.org/10.2307/3322050>
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789. <https://doi.org/10.2307/3322627>
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Imperiale-Arefaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. *Contribution au rapport du Cnesco Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle. Paris. Cnesco.*
- Flèche, S. (2017). Teacher Quality, Test Scores and Non- Cognitive Skills : Evidence from Primary School Teachers in the UK. *CEP Working Paper*, (1472). https://drive.google.com/file/d/1vUgNu_7sQA-58SSE7HDMnel86m5isg1Z/view
- Flèche, S., & Perona, M. (2021). Ces enseignants qui nous marquent. *Observatoire du Bien-être du CEPREMAP*, 2021-02.
- Galonnier, J. (2021). Penser la protection des chercheurs, de leurs enquêtes et de leurs données à l'heure de la science ouverte. *VRS - La vie de la recherche scientifique*, (426 (juillet-août-septembre 2021)), 10-12.

Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.

<https://doi.org/10.1177/002248718703800406>

Guichard, J. (2022). Reproduction (sociale) (Social reproduction). In *Orientation et insertion professionnelle* (p. 381-385). Dunod. Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0381>

Hanushek, E. (1971). Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data. *American Economic Review*, 61(2), 280-288.

Hanushek, E., Kain, J., O'Brien, D., & Rivkin, S. (2005). *The Market for Teacher Quality* (N° W11154; p. w11154). National Bureau of Economic Research.

<https://doi.org/10.3386/w11154>

Hascoët, M., Lepareur, C., & Lima, L. (2024). *Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales : Fiches synthétiques, exemples commentés, conseils pratiques et outils d'accompagnement*. De Boeck supérieur.

Heckmann, C. (2024). L'enquête PISA, son contenu, ses résultats : *Constructif*, N° 68(2), 14-17. <https://doi.org/10.3917/const.068.0014>

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.005>
- Keslassy, É. (2012). Pierre Merle, La ségrégation scolaire. *Lectures*.
<https://doi.org/10.4000/lectures.8485>
- Ladd, H. F. (2008). Value-Added Modeling of Teacher Credentials: Policy Implications. *Paper presented at the second annual CALDER research conference*. “The Ins and Outs of Value-Added Measures in Education: What Research Says,”.
- Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2017). Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241-279.
https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2006). Perceptions chez les élèves de second degré du soutien d’enseignants plus ou moins expérimentés en EPS. *Staps*, 72(2), 49-61.
<https://doi.org/10.3917/sta.072.61>
- Li, Q., & Ni, Y. (2009). Dialogue in the elementary school mathematics classroom: A comparative study between expert and novice teachers. *Frontiers of Education in China*, 4(4), 526-540. <https://doi.org/10.1007/s11516-009-0029-7>
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l’enseignement* (2e éd.). La Découverte. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dec.merle.2009.01>
- Merle, P. (2022). Le dédoublement des classes de CP et CE1 : Quel bilan ? *La vie des idées*, *La vie des idées*. <https://hal.science/hal-04113462>

- Monnet, M. (2021). BENHENDA Asma, 2020, Tous des bons profs : Un choix de société, Paris, Fayard, 168 p. *Population*, 76(4), 736-737.
<https://doi.org/10.3917/popu.2104.0736>
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). 4 - Structure des systèmes éducatifs et équité : Un éclairage international. In *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (Vol. 2, p. 185-220). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0185>
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 154, 33-44. <https://doi.org/10.4000/rfp.114>
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD. (2007). *OECD Principles and Guidelines for Access to Research Data from Public Funding*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264034020-en-fr>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) : Teacher Questionnaire*.
<http://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2024questionnaires/TALIS2024TeacherQuestionnaireISCED1-2-3.pdf>

Orgoványi-Gajdos, J. (2015). *EXPERT AND NOVICE TEACHERS' APPROACHES TO PROBLEMATIC PEDAGOGICAL CLASSROOM SITUATIONS*.

<https://www.semanticscholar.org/paper/EXPERT-AND-NOVICE-TEACHERS%27-APPROACHES-TO-CLASSROOM-Orgov%C3%A1nyi-Gajdos/349bf649ed7cd960b9949a72a33de9b761dcebc7>

Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105-119.

<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>

Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>

Pullen Sansfaçon, A., Blanchet Garneau, A., Gosselin-Lavoie, C., Agostini Marchese, E., Rahm, J., Gelly, M. A., Koubeissy, R., & Planchat, T. (2025). *La positionnalité de la personne chercheuse : Rapport de synthèse du projet de mobilisation des connaissances*. CRI-JaDE.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>

Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>

- Rosenthal, R. (1974). On the Social Psychology of the Self-Fulfilling Prophecy: Further Evidence for Pygmalion Effects and Their Mediating Mechanisms. *New York: MSS Modular Publications.*
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0468-19>
- Royer, D. (2016). Inégalités territoriales en France. *Après-demain*, N ° 38, NF(2), 27-30. <https://doi.org/10.3917/apdem.038.0027>
- Sainsaulieu, R. (1972). Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. *Revue française de sociologie*, 13(3), 399-412.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D., & Fincher, M. (1998). Differences in Novice and Competent Teachers' Knowledge. *Teachers and Teaching*, 4(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/1354060980040102>
- Schwille, J., Dembele, M., & Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. <https://eric.ed.gov/?id=ED496753>
- Staiger, D. O., & Rockoff, J. E. (2010). Searching for Effective Teachers with Imperfect Information. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 97-118. <https://doi.org/10.1257/jep.24.3.97>
- Swann, W. B., & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 879-888. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.6.879>

Tochon, F. (s. d.). L'organisation du temps en didactique du français. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 22(2), 31-50.

Veldman, D. J., & Brophy, J. E. (1974). Measuring teacher effects on pupil achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 319-324. <https://doi.org/10.1037/h0036500>

Williams-Jones, B., & Verreault, G. (2025, mars 20). *Biais, positionnalité et réflexivité : Reconnaître ses intérêts et faire preuve de transparence* | Acfas. acfas.
<https://www.acfas.ca/publications/magazine/2025/03/biais-positionnalite-reflexivite-interets-epistemologie>

Sitographie

Duru-Bellat, M. (s. d.). *REPRODUCTION SOCIALE*. Encyclopædia Universalis. Consulté 10

mars 2025, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/reproduction-sociale/>

Base de données de TALIS 2024. (s. d.). OCDE. Consulté 22 mai 2026, à l'adresse

<https://www.oecd.org/fr/data/datasets/talis-2024-database.html>

Conditions d'utilisation. (s. d.). OCDE. Consulté 15 mai 2026, à l'adresse

<https://www.oecd.org/fr/about/terms-conditions.html>

Dr. Anita Archer's Strategies for Reading Interventions. (2022, octobre 25).

<https://www.curriculumassociates.com/blog/anita-archer-reading-intervention-tips>

Les dispositifs égalité des chances de l'académie. (s. d.). Académie de Toulouse. Consulté 9

mars 2025, à l'adresse <https://www.ac-toulouse.fr/les-dispositifs-egalite-des-chances-de-l-academie-125981>

N° 2787—*Projet de loi pour l'égalité des chances*. (s. d.). Consulté 23 mars 2025, à l'adresse

<https://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl2787.asp>

OECD data, publications and analysis become freely accessible. (2024, juillet 4). OECD.

<https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2024/07/oecd-data-publications-and-analysis-become-freely-accessible.html>

Passation de pouvoir : « Je n'ignore rien de l'Himalaya qui se dresse devant nous », affirme

François Bayrou—Public Sénat. (s. d.). Consulté 9 mars 2025, à l'adresse

<https://www.publicsenat.fr/actualites/politique/francois-bayrou-nomme-premier-ministre-suivez-en-direct-la-passation-de-pouvoir-avec-michel-barnier>

PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes : France. (2023, décembre 4). OECD.

https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/france_8008535b-en.html

Prononcé le 1 juillet 1994—Jacques Chirac 01071994 programme en matière économique et

sociale | vie-publique.fr. (s. d.). Consulté 9 mars 2025, à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/discours/218082-jacques-chirac-01071994-programme-en-matiere-economique-et-sociale>

Transcription de la présentation par le Président de la République de la stratégie nationale de prévention de lutte contre la pauvreté. (2018, septembre 13). elysee.fr.

<https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/09/13/transcription-de-la-presentations-par-le-president-de-la-republique-de-la-strategie-nationale-de-prevention-de-lutte-contre-la-pauvrete>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire TALIS 2024 pour les enseignants en élémentaire



Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024

Teacher Questionnaire

<ISCED 2011 Level x>

Main Survey Version

[International English, UK Spelling]

[National Project Information]

International Consortium

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Netherlands and Germany

Australian Council for Educational Research (ACER), Australia

RAND Europe, United Kingdom

cApStAn Linguistic Quality Control, Belgium

About TALIS 2024

The fourth Teaching and Learning International Survey (TALIS 2024) is an international survey that offers the opportunity for teachers and principals to provide input into education analysis and policy development. TALIS is being conducted by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). [Name of country], along with more than 50 other countries, is taking part in the survey.

International comparisons from TALIS will allow participants to identify common challenges and to learn from other policy approaches. Principals and teachers will provide information about teaching and learning issues such as their education and professional learning, professional and pedagogical practices, occupational perceptions, and institutional environments and management as well as contemporary issues for education systems such as diversity and equity, social and emotional learning of students, educational uses of technology, and environmental and sustainability education.

In the TALIS study, it is our intention to draw a picture of the different educational practices in all the participating countries. Countries and individuals may differ in their educational approaches. We rely on your expertise to describe your work and opinions as accurately as possible.

Being an international survey, it is possible that some questions do not fit very well within your national context. In these cases, please answer as best as you can.

Confidentiality

All information that is collected in this study will be treated confidentially. While results will be made available by country and, for example, by the type of school within a country, you are guaranteed that neither you, this school, nor any school personnel will be identified in any report of the results of the study. [Participation in this survey is voluntary and any individual may withdraw at any time.]

About the Questionnaire

- <When questions refer to 'this school' we mean by 'school': national school definition.>
- This questionnaire should take between 45 and 60 minutes on average to complete.
- Guidelines for answering the questions are typed in italics. Most questions can be answered by marking the one most appropriate answer.
- When you have completed this questionnaire, please [National Return Procedures and Date].
- When in doubt about any aspect of the questionnaire, or if you would like more information about the questionnaire or the study, you can reach us by using the following contact details: [National centre contact information, phone number and preferably e-mail address]

Thank you very much for your participation!

TQ_Introduction

Background and Qualification

These questions are about you, your education and the time you have spent in teaching. In responding to the questions, please mark the appropriate choice(s) or provide figures where necessary.

TQ_Headline_Background

1. What is your gender? TT4G01

Please mark one choice.

- ☐₁ Female
- ☐₂ Male
- ☐₃ <country-specific>

TQ_01

2. How old are you? TT4G02

Please write a number.

Years

TQ_02

3. What is the highest level of formal education you have completed? TT4G03

Please mark one choice.

- ☐₁ Below <ISCED 2011 Level 3>
- ☐₂ <ISCED 2011 Level 3>
- ☐₃ <ISCED 2011 Level 4>
- ☐₄ <ISCED 2011 Level 5>
- ☐₅ <ISCED 2011 Level 6>
- ☐₆ <ISCED 2011 Level 7>
- ☐₇ <ISCED 2011 Level 8>

TQ_03

4. What type of education did you complete for your first teaching qualification? TT4G04

A <regular teacher education or training programme> requires future teachers to complete post-secondary education leading to a teaching credential, typically at a university with a focus on subject-matter, pedagogy and practice either concurrently or consecutively.

A <fast-track/shorter or specialised teacher education or training programme> refers to pathways into a teaching job that are not <regular teacher education or training programmes> in terms of duration and/or content designed for specific groups (e.g. second-career candidates, candidates with some teaching experience, or candidates with high levels of subject knowledge).

Please mark one choice.

- ☐₁ A <regular teacher education or training programme>
- ☐₂ A <fast-track/shorter or specialised teacher education or training programme>
- ☐₃ Subject-specific <education or training> only
- ☐₄ I have another formal qualification not listed above.
- ☐₅ I have no formal qualification related to the subject I am teaching or to any type of pedagogical education. → **Please go to Question [8].**

TQ_04

5. In which year did you complete your first teaching qualification? TT4G05

An approximate year is sufficient.

Please write in a year.

TQ_05

6. How strongly do you agree or disagree with the following statements about your first teaching qualification?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) It provided me with a strong understanding of the subject(s) I teach.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) It provided me with ideas for managing classroom behaviour successfully.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) It included enough time for classroom observations.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) It had a good balance between theoretical and practical aspects of teaching.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

- e) It provided me with enough practical opportunities to teach in school. ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄
- f) Overall, its quality was high. ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄

TQ_06

7. To what extent did your formal <education and training> make you feel prepared for each of the following aspects of your teaching this year?

Please mark one choice in each row.

- | | Not at all | To some extent | Quite a bit | A lot |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Content of some or all subject(s) I teach | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| b) Pedagogy of some or all subject(s) I teach | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| c) General pedagogy | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| d) Classroom practice in some or all subject(s) I teach | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| e) Teaching in a multicultural or multilingual setting | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| f) Use of <digital resources and tools> for teaching | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| g) Supporting students' social and emotional development | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| h) Engaging students with environmental sustainability | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| i) [ISCED level 1 only] Promoting play and peer interaction | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| j) [ISCED level 1 only] Supporting children's transitions from <ISCED 2011 Level 0> to <ISCED 2011 Level 1> | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |

TQ_07

8. Was teaching your first choice as a career? TT4G08

A 'career' is having a paid job that you regarded as likely to form your life's work.

Please mark one choice.

☐₁ Yes

☐₂ No

TQ_08

Current Work

TQ_Headline_Current_Work

9. What is your employment status as a teacher at this school? TT4G09

Please mark one choice.

- ☐₁ Permanent employment (an on-going contract with no fixed end-point before the age of retirement)
- ☐₂ Fixed-term contract for a period of more than 1 school year
- ☐₃ Fixed-term contract for a period of 1 school year or less

TQ_09

10. Do you currently work as a teacher of **<ISCED 2011 level x> at another school?** TT4G10

Please mark one choice.

- ☐₁ Yes
- ☐₂ No → **Please go to Question [12].**

TQ_10

11. If 'Yes' in the previous question, please indicate at how many other schools you currently work as a **<ISCED 2011 level x> teacher.** TT4G11

Please write a number.

School(s)

TQ_11

12. What is your current employment status as a teacher at this school? TT4G12

Please mark one choice.

- ☐₁ Full-time (more than 90% of full-time hours)
- ☐₂ Part-time (71-90% of full-time hours)
- ☐₃ Part-time (50-70% of full-time hours)
- ☐₄ Part-time (less than 50% of full-time hours)

TQ_12

13. How many years of work experience do you have, regardless of whether you worked full-time or part-time?

Do not include any extended periods of leave such as parental leave.

Please write a number in each row. Write 0 (zero) if none.

Please round up to whole years, e.g. if this is your first year teaching, enter "1".

- a) Year(s) working as a teacher at this school
- b) Year(s) working as a teacher in total
- c) Year(s) working in other education roles, not as a teacher (e.g. as a university lecturer, nurse)
- d) Year(s) working in other non-education roles

TQ_13

14. During your most recent complete calendar week, approximately how many 60-minute hours did you spend in total on tasks related to your job at this school? TT4G14

Include time spent on teaching, planning lessons, marking, collaborating with other teachers, participating in staff meetings, participating in professional learning and other work tasks. Also include tasks that took place during evenings, weekends or other out of class hours.

A 'complete' calendar week is one that was not shortened by breaks, public holidays, sick leave, etc.

Round to the nearest whole hour.

Hours in total

TQ_14

15. Of this total, how many 60-minute hours did you spend on teaching at this school during your most recent complete calendar week? TT4G15

Please only count actual teaching time.

Time spent on preparation, marking, professional learning, etc. will be recorded in the next question.

Round to the nearest whole hour.

Hours teaching

TQ_15

16. Approximately how many 60-minute hours did you spend on the following tasks during your most recent complete calendar week, in your job at this school?

Include tasks that took place during weekends, evenings or other out of class hours. Exclude all time spent teaching, as this was recorded in the previous question.

Rough estimates are sufficient.

If you did not perform the task during the most recent complete calendar week, write 0 (zero).

Round to the nearest whole hour.

- | | | | |
|----|--|-------|--|
| a) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Individual planning or preparation of lessons either at school or out of school |
| b) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Team work and dialogue with colleagues within this school |
| c) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Marking/correcting of student work |
| d) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Counselling students (including student supervision, mentoring, virtual counselling, career guidance and behaviour guidance) |
| e) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Participation in school management |
| f) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | General administrative work (including communication, paperwork and other clerical duties) |
| g) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Professional learning activities |
| h) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Communication and co-operation with parents or guardians |
| i) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Engaging in extracurricular activities (e.g. sports and cultural activities after school) |
| j) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | Hours | Other work tasks |

TQ_16

Professional Learning

In this section, ‘professional learning’ is defined as activities that aim to develop an individual’s skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher.

Please only consider professional learning you have undertaken after your initial <education or training>.

TQ_Headline_Professional_Learning

17. When you began work at this school, did you take part in any induction activities?

Induction activities’ are designed to support new teachers’ introduction into the teaching profession and to support experienced teachers who are new to a school.

They are either organised as ‘formal induction programmes’ such as regular supervision by the principal, reduced teaching load, formal mentoring arrangements with experienced teachers, etc., or as ‘informal induction activities’, that are unstructured or unplanned activities comprising general introductions to the school and the work, informal peer work with other new teachers, a welcome handbook, etc.

Please mark one choice in each row.

- | | Yes | No |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) I took part in a <u>formal</u> induction programme. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| b) I took part in <u>informal</u> induction activities. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

TQ_17

If you did not answer ‘Yes’ to either a) or b) → Please go to Question [19].

18. When you began work at this school, were the following provisions part of your induction?

Please mark one choice in each row.

	Yes	No
a) Courses/seminars/workshops attended in person	☐ ₁	☐ ₂
b) Online courses/seminars/workshops	☐ ₁	☐ ₂
c) Online activities (e.g. virtual communities)	☐ ₁	☐ ₂
d) Planned meetings with principal and/or experienced teachers	☐ ₁	☐ ₂
e) Supervision by principal and/or experienced teachers	☐ ₁	☐ ₂
f) Networking/collaboration with other teachers	☐ ₁	☐ ₂
g) Team teaching with experienced teachers	☐ ₁	☐ ₂
h) Portfolios/diaries/journals	☐ ₁	☐ ₂
i) Reduced teaching load	☐ ₁	☐ ₂
j) General/administrative introduction	☐ ₁	☐ ₂
k) Observing teachers at this school	☐ ₁	☐ ₂

TQ_18

19. Are you currently involved in any mentoring activities as part of a formal arrangement at this school?

'Mentoring' is defined as a support structure in schools where more experienced teachers support less experienced teachers. This structure might involve all teachers in the school or only new teachers.

It does not include mentoring of student teachers doing teaching practice at this school.

Please mark one choice in each row.

	Yes	No
a) I currently have an assigned mentor to support me.	☐ ₁	☐ ₂
b) I am currently an assigned mentor for one or more teachers.	☐ ₁	☐ ₂

TQ_19

20. During the last 12 months, did you participate in any of the following professional learning activities?

Please mark one choice in each row.

	Yes, in-person	Yes, virtual or online	Yes, in person <u>and</u> virtual/online	No
a) Courses/seminars/workshops	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Education conferences where teachers and/or researchers present their research or discuss educational issues	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Formal qualification programme (e.g. a degree programme)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Visits to other schools to inform my teaching	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) [ISCED level 2 and 3 only] Visits to business premises, public organisations, or non-governmental organisations related to my teaching	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Reflections on lesson observations	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Coaching as part of a formal school arrangement	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Formal or informal teacher networks for the purpose of professional learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Self-initiated learning activities	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Other	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_20 (LRN) / TQ_20 (LRN) (ISCED1)

If you answered 'No' to all of the above → Please go to Question **[23].**

21. Were any of the topics listed below included in your professional learning activities during the last 12 months?

<'Students with special education needs' are those for whom a special education need has been formally identified because they are mentally, physically, or emotionally disadvantaged. Often they will be those for whom additional public or private resources (personnel, material or financial) have been provided to support their education.>

'Environmental sustainability' means meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. It involves the conservation of natural resources and the protection of Earth's ecological systems. Climate change is one of the main threats to environmental sustainability.

'Artificial intelligence' is the capacity for computers to perform tasks traditionally thought to involve human intelligence. This can include making predictions, suggesting decisions, or generating text. Please mark one choice in each row.

	Yes	No
a) Knowledge and understanding of my subject field(s)	☐ ₁	☐ ₂
b) The pedagogy of the subject matter(s) I teach	☐ ₁	☐ ₂
c) Knowledge of the curriculum	☐ ₁	☐ ₂
d) Student assessment practices	☐ ₁	☐ ₂
e) Pedagogical skills for incorporating <digital resources and tools> into teaching	☐ ₁	☐ ₂
f) Technical skills for the use of <digital resources and tools>	☐ ₁	☐ ₂
g) Using artificial intelligence for teaching and learning	☐ ₁	☐ ₂
h) Classroom management for student behaviour	☐ ₁	☐ ₂
i) School management and administration	☐ ₁	☐ ₂
j) Approaches to individualised learning	☐ ₁	☐ ₂
k) Teaching students with special education needs	☐ ₁	☐ ₂
l) Teaching in a multicultural or multilingual setting	☐ ₁	☐ ₂
m) Analysis and use of student assessments	☐ ₁	☐ ₂
n) Teacher-parent/guardian co-operation	☐ ₁	☐ ₂
o) Methods for supporting students' social and emotional learning	☐ ₁	☐ ₂
p) Knowledge and understanding of environmental sustainability	☐ ₁	☐ ₂
q) [ISCED level 1 only] Play and peer interaction	☐ ₁	☐ ₂
r) [ISCED level 1 only] Children transitioning from <ISCED 2011 Level 0> to <ISCED 2011 Level 1>	☐ ₁	☐ ₂
s) Other	☐ ₁	☐ ₂

TQ_21 (LRN) / TQ_21 (ISCED1) (LRN)

22. Thinking of the professional learning activities in which you participated during the last 12 months, overall to what extent did they have a positive impact on your teaching?
TT4G22

Please mark one choice.

- ☐₁ Not at all
☐₂ To some extent
☐₃ Quite a bit
☐₄ A lot

TQ_22 (LRN)

23. To what extent are the following characteristics of professional learning important for you?

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Builds on my prior knowledge	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Adapts to my personal development needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Provides a coherent structure	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Focuses on content needed to teach my subject	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Provides opportunities for my active learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Provides opportunities for collaborative sharing of ideas	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Provides opportunities to practise/apply new ideas and knowledge in my own classroom	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Provides opportunities for reflection about my teaching.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Provides follow-up activities	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Addresses my school's needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Involves most colleagues from this school	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) Takes place over an extended period of time (e.g. several weeks or longer)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_23 (Version C) (LRN)

24. For each of the areas listed below, please indicate the extent to which you currently need professional learning activities.

Please mark one choice in each row.

	No need at present	Low level of need	Moderate level of need	High level of need
a) Knowledge and understanding of my subject field(s).....	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) The pedagogy of the subject matter(s) I teach	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Knowledge of the curriculum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Student assessment practices	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Pedagogical skills for incorporating <digital resources and tools> into teaching	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Technical skills for the use of <digital resources and tools>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Skills for using artificial intelligence for teaching and learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Classroom management for student behaviour	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) School management and administration	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Approaches to individualised learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Teaching students with special education needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) Teaching in a multicultural or multilingual setting	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
m) Analysis and use of student assessments.....	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
n) Teacher-parent/guardian co-operation	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
o) Methods for supporting students' social and emotional learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
p) Knowledge and understanding of environmental sustainability	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
q) [ISCED level 1 only] Play and peer interaction	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
r) [ISCED level 1 only] Children transitioning from <ISCED 2011 Level 0> to <ISCED 2011 Level 1>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_24 (LRN) / TQ_24 (ISCED1) (LRN)

25. How strongly do you agree or disagree that the following present barriers to your participation in professional learning?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) I do not have the pre-requisites needed to attend (e.g. qualifications, experience, seniority).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Professional learning is too expensive.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) There is a lack of employer support.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Professional learning conflicts with my work schedule. .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) I do not have time due to other commitments or responsibilities.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) There is no relevant professional learning offered.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) There are no incentives for participating in professional learning.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Professional learning is not accessible due to distance. .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Professional learning is not accessible due to inadequate digital resources.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_25 (LRN)

Teaching in General

TQ_Headline_Teaching_in_General

26. On average, how often do you do the following in this school?

Please mark one choice in each row.

	Never	Once a year or less	2-4 times a year	5-10 times a year	1-3 times a month	Once a week or more
a) Teach jointly as a team in the same class	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
b) Observe other teachers' classes and provide feedback	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
c) Engage in joint activities across different classes and age groups (e.g. projects) ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
d) Exchange teaching materials with colleagues	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
e) Engage in discussions about the learning development of specific students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
f) Work with other teachers in this school to ensure common standards in evaluations for assessing student progress	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
g) Take part in collaborative professional learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
h) Collaborate with parents or guardians to enrich students' learning activities in general	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆

TQ_26

27. In your teaching, to what extent can you do the following?

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Get students to believe they can do well in school work	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Help students value learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Craft good questions for students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Control disruptive behaviour in the classroom	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Motivate students who show low interest in school work	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Make my expectations about student behaviour clear ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Help students think critically	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Get students to follow classroom rules	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Calm a student who is disruptive or noisy	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Use a variety of assessment strategies	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Provide an alternative explanation, for example when students are confused	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) Vary instructional strategies in my classroom	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
m) Support student learning through the use of <digital resources and tools>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
n) Help every student progress	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
o) Reduce achievement gaps among students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
p) Support students' social and emotional learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
q) Support students' learning about environmental sustainability	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
r) [ISCED level 1 only] Help children prepare for starting <ISCED 2011 Level 1> school	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_27 / TQ_27 (ISCED1)

28. In your teaching, to what extent can you do the following?

This question asks for your beliefs in your capabilities regardless of external constraints (e.g. lack of time, resources or opportunity, restrictive regulations).

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Adapt my teaching to the cultural diversity of students..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Ensure that students with and without a migrant background work together	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Raise awareness for cultural differences amongst students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Reduce ethnic stereotyping amongst students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Ensure that students with different cultural or ethnic backgrounds work together	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Critically examine the curriculum to determine whether it reinforces negative cultural stereotypes	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Use examples that are familiar to students from diverse cultural backgrounds	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_28 (Version A)

29. In which language(s) do you regularly read, write or communicate?

Please mark as many choices as appropriate.

- ☐₁ <Language A>
- ☐₁ <Language B>
- ☐₁ <Language C>
- ☐₁ <Language D>
- ☐₁ <...>
- ☐₁ Other, please specify

TQ_29

30. How strongly do you agree or disagree with the following statements about intelligence and learning?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) Everyone has certain amount of intelligence and no one can really do much to change it.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) People's intelligence is something about them that they can't change very much.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Someone can learn new things, but they can't really change their basic intelligence.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_30 (Version A)

31. In your work as a teacher, to what extent can you do the following practices?

This question asks for your beliefs in your capabilities regardless of external constraints (e.g. lack of time, resources or opportunity, restrictive regulations).

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Work jointly with other professionals and staff (e.g. aides, other teachers) to teach students with special education needs in the classroom	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Get parents/guardians involved in school activities of their children with special education needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Collaborate with other professionals (e.g. specialist teachers, speech pathologists) in designing educational plans for students with special education needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Inform others who know little about laws and policies relating to the inclusion of students with special education needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Design learning tasks to accommodate students with special education needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Adapt <state, province, regional>-wide assessment so that all students with special education needs can be assessed	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_31

32. How strongly do you agree or disagree with the following statements about your teaching?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) I am comfortable providing instruction on social and emotional skills to students.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Taking care of students' social and emotional needs comes naturally to me.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) <Informal lessons> in social and emotional learning are part of my regular teaching practice.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_35

33. To what extent can you do the following tasks with <digital resources and tools>?

This question asks for your beliefs in your capabilities regardless of external constraints (e.g. lack of time, resources or opportunity, restrictive regulations).

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Identify <digital resources and tools> to support the subject(s) I teach	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Use <digital resources and tools> to present concepts in a different way to my students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Choose <digital resources and tools> that enhance students' learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Adapt the use of <digital resources and tools> to different teaching activities	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Explain to students the potential risks of using <digital resources and tools>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Communicate with parents using <digital resources and tools>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Learn to use technology that is new to me	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_37

34. Thinking about the use of <digital resources and tools> for student learning, how strongly do you agree or disagree with the following statements?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) The use of <digital resources and tools> helps students develop greater interest in learning.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) The use of <digital resources and tools> helps students develop skills to plan and monitor their work. .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) The use of <digital resources and tools> helps improve students' academic performance.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) The use of <digital resources and tools> distracts students from learning.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) The use of <digital resources and tools> limits the amount of face-to-face communication among students.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Frequent use of <digital resources and tools> negatively impacts students' well-being.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) The use of <digital resources and tools> results in students submitting Internet content as their own work.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) The use of <digital resources and tools> helps students collaborate on tasks efficiently.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_38

35. Thinking about the use of artificial intelligence in education, how strongly do you agree or disagree with the following statements?

'Artificial intelligence' is the capacity for computers to perform tasks traditionally thought to involve human intelligence. This can include making predictions, suggesting decisions, or generating text.

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree	I don't know
a) Artificial intelligence helps teachers write or improve lesson plans.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Artificial intelligence enables teachers to adapt learning material to different students' abilities.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Artificial intelligence assists teachers in supporting students individually.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Artificial intelligence supports students with specific needs (e.g. multilingual learners, students with special education needs).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Artificial intelligence helps teachers automate administrative tasks.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Artificial intelligence enables students to misrepresent others' work as their own.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Artificial intelligence makes recommendations that may not be appropriate or correct.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
h) Artificial intelligence amplifies biases that reinforce students' misconceptions.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
i) Artificial intelligence jeopardises the privacy and security of student data.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
j) Artificial intelligence suggests unsuitable pedagogical approaches that teachers would use with students.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

TQ_38_a

36. During the last 12 months, have you used artificial intelligence in your teaching or to facilitate student learning? TT4G36

Please mark one choice.

☐₁ Yes → **Please go to Question [37].**

☐₂ No → **Please go to Question [38].**

TQ_39_a

37. Have you used artificial intelligence in the following ways in your teaching or to facilitate student learning?

Please mark one choice in each row.

	Yes	No
a) To assess or mark student work	☐ ₁	☐ ₂
b) To efficiently learn about and summarise a topic	☐ ₁	☐ ₂
c) To generate lesson plans or activities	☐ ₁	☐ ₂
d) To support students with special education needs	☐ ₁	☐ ₂
e) To automatically adjust the difficulty of lesson materials according to students' learning needs	☐ ₁	☐ ₂
f) To generate text for student feedback or parent/guardian communications	☐ ₁	☐ ₂
g) To review data on student participation or performance	☐ ₁	☐ ₂
h) To help students practice new skills in real-life scenarios (e.g., foreign language learning, creative writing, computer coding, problem solving)	☐ ₁	☐ ₂
i) Other	☐ ₁	☐ ₂

TQ_40_a

Please go to Question [\[39\]](#).

38. Are the following reasons why you don't use artificial intelligence in your teaching or to facilitate student learning?

Please mark one choice in each row.

	Yes	No
a) My school lacks the <digital tools and resources> infrastructure to use artificial intelligence.	☐ ₁	☐ ₂
b) I do not have the knowledge and skills to teach using artificial intelligence.	☐ ₁	☐ ₂
c) I do not believe we should use artificial intelligence in teaching.	☐ ₁	☐ ₂
d) My school does not allow the use of artificial intelligence in teaching. ..	☐ ₁	☐ ₂
e) I feel overwhelmed by integrating new technologies in my teaching.	☐ ₁	☐ ₂
f) Other	☐ ₁	☐ ₂

TQ_41_a

Education and Environmental Sustainability

The following section includes questions related to environmental sustainability, with an emphasis on climate change.

‘Environmental sustainability’ means meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. It involves the conservation of natural resources and the protection of Earth’s ecological systems. Climate change is one of the main threats to environmental sustainability.

‘Climate change’ encompasses global warming but also refers to a broader range of changes, including rising sea levels, shrinking glaciers, accelerated melting of polar ice, and shifts in flower/plant blooming times as well as its impacts on environment, economy, and society.

TQ_Headline_Education_and_Sustainability

39. To what extent can you do the following activities related to environmental sustainability?

This question asks for your beliefs in your capabilities regardless of external constraints (e.g. lack of time, resources or opportunity, restrictive regulations).

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Work with other teachers at this school to improve teaching about environmental sustainability	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Work with experts (e.g. scientists, staff at NGOs or CBOs) to develop solution-oriented teaching about environmental sustainability challenges	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Empower students to adopt pro-environmental behaviours (e.g. reduced consumption, ethical consumption, reusing, recycling)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Empower students to participate in activities in favour of environmental protection (e.g. writing letters to newspapers, posting on social media, signing petitions, talking with peers and parents)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Help students identify misconceptions and disinformation about environmental sustainability issues	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Attend to students’ concern about the future of our environment	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Help students translate their knowledge on climate change into actions	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_39

40. Thinking about climate change, how strongly do you agree or disagree with the following statements?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) I feel confident in my ability to answer students' questions about climate change.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) I have the resources I need to teach about climate change.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) I worry about parent or guardian complaints with respect to teaching about climate change.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) I am comfortable providing instruction on climate change.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) My <school management team> encourages us to empower students to take action on climate change. .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_40

41. On average, which of the following statements best describe your teaching about climate change, its causes and impacts on our environment, economy and society? TT4G41

Please mark one choice.

- ☐₁ I don't teach about climate change in my lessons.
- ☐₂ I mention climate change in my lessons.
- ☐₃ I teach 1-2 lessons on climate change.
- ☐₄ I teach a module/unit (at least 3-4 lessons) on climate change.
- ☐₅ I teach a special lesson dedicated to climate change.

TQ_41

If you did not answer 'I don't teach about climate change in my lessons' or 'I mention climate change in my lessons' → Please go to Question [43].

42. Are the following reasons why you don't teach lessons about climate change?

Please mark one choice in each row.

	Yes	No
a) It's not related to the subject(s) I teach.	☐ ₁	☐ ₂
b) Students are too young.	☐ ₁	☐ ₂
c) I don't know enough about it.	☐ ₁	☐ ₂
d) I don't have the materials needed to teach the subject.	☐ ₁	☐ ₂
e) I don't believe in climate change.	☐ ₁	☐ ₂
f) My <school management team> does not allow it.	☐ ₁	☐ ₂
g) Students have already learned about it in school.	☐ ₁	☐ ₂
h) The curriculum is not flexible enough.	☐ ₁	☐ ₂
i) Assessments do not include climate change.	☐ ₁	☐ ₂
j) Other	☐ ₁	☐ ₂

TQ_42

43. To what extent do you talk informally with your students about climate change, its causes and impacts on our environment, economy and society? TT4G43

Please mark one choice.

- ☐₁ Not at all
- ☐₂ To some extent
- ☐₃ Quite a bit
- ☐₄ A lot

TQ_43

44. How concerned are you personally about climate change? TT4G44

Please mark one choice.

- ☐₁ Not at all
- ☐₂ To some extent
- ☐₃ Quite a bit
- ☐₄ A lot

TQ_44

45. There has been a lot of discussion about the world's climate and the idea that it has been changing in recent decades. Which of the following statements comes closest to your opinion? TT4G45

Please mark one choice.

- ☐₁ The world's climate has not been changing.
- ☐₂ The world's climate has been changing mostly due to natural processes.
- ☐₃ The world's climate has been changing about equally due to natural processes and human activity.
- ☐₄ The world's climate has been changing mostly due to human activity.
- ☐₅ I don't know.

TQ_45

Teaching in the <Target Class>

In the following, we want to get into more detail about your teaching practices. Within this questionnaire, we cannot cover the whole scope of your teaching. Therefore, we use an exemplary approach and focus on the teaching of one <class>.

The following questions ask you about a particular <class> that you teach. The <class> that we would like you to respond to is the first <ISCED 2011 Level x> <class> that you taught in this school after 11 a.m. last Tuesday. Please note that if you do not teach a <class> at <ISCED 2011 Level x> on Tuesday, this can be a class taught on a day following the last Tuesday.

In the questions below, this <class> will be referred to as the <target class>.

TQ_Headline_Teaching in_Class

46. How many students are currently enrolled in this <target class>? TT4G46

Please write a number.

Students

TQ_46

47. We would like to understand the composition of the <target class>. Please estimate the broad percentage of students who have the following characteristics.

This question asks about your personal perception of student background. It is acceptable to base your replies on rough estimates.

Students may fall into multiple categories.

<'Students with special education needs' are those for whom a special education need has been formally identified because they are mentally, physically, or emotionally disadvantaged. Often they will be those for whom additional public or private resources (personnel, material or financial) have been provided to support their education.>

<'Socioeconomically disadvantaged homes' refers to homes lacking the basic necessities of life, such as adequate housing, nutrition or medical care.>

'<Ethnic/national minorities or Indigenous communities>' refer to groups that are a result of historical dynamics and/or shared characteristics that correspond to geographical location and ancestral origins, cultural traditions, religious beliefs, social norms, shared heritage and language, and/or immigrant status and nationality of origin.

An 'immigrant student' is one who was born outside the country. A 'student with migrant background' has parents who were both born outside the country.

'Refugees' are those who, regardless of legal status, fled to another country seeking refuge from war, political oppression, religious persecution, or a natural disaster.

Please mark one choice in each row.

	None	1% to 10%	11% to 30%	31% to 60%	61% to 90%	91% to 99%	All
a) Students who have difficulties understanding the language(s) of instruction	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
b) Students whose [first language] is different from the language(s) of instruction or from a dialect of this/these language(s)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
c) Low academic achievers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
d) Academically gifted students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
e) Students with special education needs ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
f) Students with behavioural problems	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
g) Students from <socio-economically disadvantaged homes>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
h) Students belonging to <ethnic/national minorities or Indigenous communities> .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
i) Male students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
j) Students who are immigrants or with migrant background (not including refugees)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
k) Students who are refugees	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

TQ_47

48. **[ISCED level 2 and 3 only]** Into which subject category does this **<target class>** primarily fall? TT4G48A

[ISCED level 1 only] Into which subject categories does this **<target class>** primarily fall?

[ISCED level 2 and 3 only] Please mark one choice.

[ISCED level 1 only] Your lessons in the **<target class>** may fall into multiple subject categories. Please mark as many choices as appropriate.

- ☐₁ Reading, writing and literature
Includes reading and writing (and literature) in the mother tongue, in the language of, or in the tongue of the country (region) as a second language (for non-natives); language studies, public speaking, literature
- ☐₂ Mathematics
Includes mathematics, mathematics with statistics, geometry, algebra, etc.
- ☐₃ Science
Includes science, physics, physical science, chemistry, biology, human biology, environmental science, agriculture/horticulture/forestry
- ☐₄ Social studies
Includes social studies, community studies, contemporary studies, economics, environmental studies, geography, history, humanities, legal studies, studies of the own country, social sciences, ethical thinking, philosophy
- ☐₅ Modern foreign languages
Includes languages different from the language of instruction
- ☐₆ Ancient Greek and/or Latin
- ☐₇ Technology
Includes orientation in technology, including information technology, computer studies, construction/surveying, electronics, graphics and design, keyboard skills, word processing, workshop technology/design technology
- ☐₈ Arts
Includes arts, music, visual arts, practical art, drama, performance music, photography, drawing, creative handicraft, creative needlework
- ☐₉ Physical education
Includes physical education, gymnastics, dance, health
- ☐₁₀ Religion and/or ethics
Includes religion, history of religions, religion culture, ethics
- ☐₁₁ Practical and vocational skills
Includes vocational skills (preparation for a specific occupation), technics, domestic science, accountancy, business studies, career education, clothing and textiles, driving, home economics, polytechnic courses, secretarial studies, tourism and hospitality, handicraft
- ☐₁₂ Other
TQ_48 / TQ_48 (ISCED1)

49. Was this primary subject category of the <target class> included in your formal <education or training>? TT4G49

Please mark one choice.

- ☐₁ Yes
☐₂ Somewhat
☐₃ No
TQ_49

50. For this <target class>, what percentage of <class> time is typically spent on each of the following activities?

Write a percentage for each activity. Write 0 (zero) if none.

Please ensure that responses add up to 100%.

- a) % Administrative tasks (e.g. recording attendance, handing out school information/forms)
b) % Keeping order in the classroom (maintaining discipline)
c) % Actual teaching and learning

100 % **Total**
TQ_50

51. Thinking about your teaching in the <target class>, how often do you do the following?

Please mark one choice in each row.

	Never or almost never	Occasionally	Frequently	Always
a) I present a summary of recently learned content.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) I set goals at the beginning of a lesson or a unit.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) I explain what I expect the students to learn.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) I explain how new and old topics are related.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) I present tasks for which there is no obvious solution.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) I give tasks that require students to think critically. ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) I have students work in small groups to come up with a joint solution to a problem or task.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) I ask students to decide on their own procedures for solving complex tasks.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) I tell students to follow classroom rules.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) I tell students to listen to what I say.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) I calm students who are disruptive.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) When the lesson begins, I tell students to quieten down quickly.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
m) I refer to a problem from everyday life or work to demonstrate why new knowledge is useful.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
n) I give students projects that require at least one week to complete.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
o) I encourage students to question and critique arguments made by other students.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_52

52. Thinking about your lessons in the <target class>, how often do you perform the following tasks?

Please mark one choice in each row.

	Never or almost never	Occasionally	Frequently	Always
a) Use <digital resources and tools> to present information through direct instruction	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Replace printed materials with digital versions	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Provide digital feedback on student work	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Download lesson plans from the Internet for use in the classroom	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Use <digital resources and tools> to enable collaboration with other classrooms, schools, or experts outside of this school	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Use <digital resources and tools> to handle logistic aspects of teaching (e.g., tracking student grades, assigning or collecting student work)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Support collaboration among students using <digital resources and tools>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Use <digital resources and tools> that provide personalised learning paths for students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Use <digital resources and tools> to assess student learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Provide <digital resources and tools> that allow students to plan and monitor their own learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Give students problems that can only be solved by using <digital resources and tools>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_53

53. How often do you use the following methods of assessing student learning in the <target class>?

Please mark one choice in each row.

	Never or almost never	Occasionally	Frequently	Always
a) I administer an assessment at the end of a unit or block of lessons.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) I give a <mark, e.g. numeric score, letter grade, smiley face> to communicate to students how they performed in relation to their classmates.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) I provide oral or written feedback to indicate areas for improvement.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) I ask students to assess their own progress.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) I observe students when working on particular tasks and provide immediate feedback.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) I use assessments to check whether students have learned the material presented.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_54

54. To what extent do these situations happen in the <target class>?

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) There is much disruptive noise and disorder.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) I have to wait a long time for students to quiet down. ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Many students don't start working for a long time after the lesson begins.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) I lose quite a lot of time because students interrupt the lesson.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_55

55. Thinking about your teaching in the <target class>, how often do you perform the following actions?

Please mark one choice in each row.

	Never or almost never	Occasionally	Frequently	Always
a) I consider students' prior knowledge and needs when planning a lesson.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) I point students to different materials for learning depending on their needs.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) I change my way of explaining when a student has difficulties understanding a topic or task.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) I adapt my teaching methods to students' needs.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) I ask questions at various difficulty levels to check students' understanding of the subject matter.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_56

56. Thinking about your teaching in the <target class>, how often do you perform the following actions?

Please mark one choice in each row.

	Never or almost never	Occasionally	Frequently	Always
a) I let students review multiple examples to practice the steps involved in a procedure or skill.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) I select tasks for student practice that gradually increase in difficulty.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) I prepare students for difficulties that can occur while practicing a procedure or skill.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) I let students practise similar tasks until I know that every student has understood the subject matter.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_57

57. How much autonomy do you have over the following aspects of planning and teaching in the <target class>?

Please mark one choice in each row.

	No autonomy	Limited autonomy	Substantial autonomy	Full autonomy
a) Implementing the curriculum in a flexible way	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Selecting teaching methods and strategies	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Choosing assessment activities	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Selecting learning objectives	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Designing and preparing lessons	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_58

58. Teaching is a complex activity with often competing goals. To what extent have the lessons you taught over the past week in the <target class> achieved the following aims?

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Presenting the content in a comprehensible way	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Engaging students in work that challenges them	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Providing students with feedback to support their learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Offering students opportunities to practise what they learned	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Adapting teaching to meet the different needs of students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Helping students to manage their own emotions, thoughts, and behaviour	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Managing student behaviour.....	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_59

59. To what extent is your capacity to provide quality instruction in this <target class> currently hindered by any of the following issues?

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Inability to control lighting levels	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Bad acoustics (hard to hear)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Inability to control the heating system	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Poor air quality	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Inability to adjust the air cooling	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Lack of access to natural elements (e.g. trees, plants, etc.)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_60

60. In your practice in the <target class>, to what extent can you do the following?

This question asks for your beliefs in your capabilities regardless of external constraints (e.g. lack of time, resources or opportunity, restrictive regulations).

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Be aware of my students' feelings	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Show warmth to my students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Care about the problems of my students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Be empathetic towards my students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Care about the social and emotional problems of my students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_61

61. Thinking about your teaching in the <target class>, how often do you focus on developing the following student skills?

Please mark one choice in each row.

	Never or almost never	Occasionally	Frequently	Always
a) Understanding their own emotions, thoughts, or behaviour	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Managing their own emotions, thoughts, or behaviour	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Understanding the perspectives of others	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Empathising with others	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Establishing and maintaining healthy relationships with others	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Making caring and constructive choices about their personal actions	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_62

The next questions present hypothetical scenarios that you could encounter in your <target class>. Each scenario is followed by three possible responses. Consider each possible response in terms of how probable it is that you would respond in this way, given the circumstances described in the scenario. Each possible response should be considered independently. There are no correct or incorrect answers.

TQ_Headline_Scenarios

62. You have a good rapport with all students in the <target class>, except for a male student. He often ignores you and provides one-word answers. However, when seeing him interact with one of your colleagues, you notice that he does not display the same behaviours with your colleague as he does with you.

What would you do?

Please mark one choice in each row.

	Would not do	Probably would not do	Probably would do	Would do
a) Monitor his behaviour over the next 2 weeks to see if it improves	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Arrange a meeting with your colleague in order to talk about the strategies they have used to encourage more positive behaviour from him	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Have a discussion with him after your next lesson to investigate reasons for his limited engagement	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Other	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

63. In the <target class>, group work is an essential learning strategy for most of your topics. A female student really dislikes group work and is known for making group work unpleasant for others. As you plan for tomorrow's activity, you are reminded of the complaints you have received from students about her – that there is conflict when she doesn't do her fair share.

What would you do?

Please mark one choice in each row.

	Would not do	Probably would not do	Probably would do	Would do
a) Identify a role that she can focus on when working in a group	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Start the lesson by clarifying expectations and responsibilities of being a fair group member	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Encourage her by commenting on her ability to contribute fairly to the group	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Other	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_67 (F)

School Climate

TQ_Headline School Climate

64. How strongly do you agree or disagree with these statements, as applied to this school?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) This school provides staff with opportunities to actively participate in school decisions.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) This school provides parents or guardians with opportunities to actively participate in school decisions.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) This school provides students with opportunities to actively participate in school decisions.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) There is a collaborative school culture which is characterised by mutual support.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) The school staff share a common set of beliefs about teaching and learning.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) The school staff enforces rules for student behaviour consistently throughout the school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) This school encourages staff to lead new initiatives.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Teachers can rely on each other.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Teachers take leadership roles in promoting a professional learning community.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Teachers initiate and lead collaborative activities.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Teachers lead their professional growth and development activities whenever possible.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) Teachers participate in non-teaching school events and projects.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_69

65. How strongly do you agree or disagree with the following statements about what happens in this school?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) Teachers and students usually get on well with each other.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Most teachers believe that the students' well-being is important.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Most teachers are interested in what students have to say.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) If a student needs extra assistance, the school provides it.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_70

66. Thinking about the principal at this school, how strongly do you agree or disagree with the following statements?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) The principal has a clear vision for this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) The principal encourages co-operation among teachers to develop new teaching practices.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) The principal ensures that teachers take responsibility for improving their teaching skills.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) The principal ensures that teachers feel responsible for their students' learning outcomes.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) The principal encourages all staff to have a say on important decisions.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) The principal has good professional relationships with staff.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) The principal has good professional relationships with parents or guardians.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) The principal has good professional relationships with students.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) The principal ensures that teachers' performance is monitored effectively.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) The principal provides useful feedback to teachers and staff.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_71

67. Thinking about the general climate in this school, how strongly do you agree or disagree with the following statements?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) Teachers can rely on the <school management team> for professional support.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) The principal has confidence in the expertise of the teachers.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Students can be counted on to do their school work. ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Students can be counted on to do their homework.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

68. In this school, who uses the following types of information to provide feedback to you?

'Feedback' is defined broadly as including any communication you receive about your teaching, based on some form of interaction with your work (e.g. observing you teach students, discussing your curriculum or students' results). Feedback can be provided through informal discussions with you or as part of a more formal and structured arrangement.

'External individuals or bodies' as used below refer to, for example, inspectors, municipality representatives, or other persons from outside the school.

Please mark as many choices as appropriate in each row.

	External individuals or bodies	School principal or member(s) of the <school manageme nt team>	Other colleagues within the school (not a part of the <school manageme nt team>)	I have never received this feedback in this school.
a) Observation of my classroom teaching	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁
	TT4G68A 1	TT4G68A 2	TT4G68A 3	TT4G68A 4
b) Student survey responses related to my teaching	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁
	TT4G68B 1	TT4G68B 2	TT4G68B 3	TT4G68B 4
c) Assessment of my content knowledge	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁
	TT4G68C 1	TT4G68C 2	TT4G68C 3	TT4G68C 4
d) External results of students I teach (e.g. national test scores)	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁
	TT4G68 D1	TT4G68 D2	TT4G68 D3	TT4G68 D4
e) School-based and classroom-based results (e.g. performance results, project results, test scores)	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁
	TT4G68E 1	TT4G68E 2	TT4G68E 3	TT4G68E 4
f) Self-assessment of my work (e.g. presentation of a portfolio assessment, analysis of my teaching using video)	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁
	TT4G68F 1	TT4G68F 2	TT4G68F 3	TT4G68F 4

TQ_33

If you answered 'I have never received this feedback in this school' to all of the above →
Please go to Question **[70]**.

69. Thinking about the feedback you have received during the last 12 months, did it lead to a positive change in any of the following aspects of your teaching?

Please mark one choice in each row.

	Yes	No
a) Knowledge and understanding of my field(s)	☐ ₁	☐ ₂
b) Pedagogical competencies in teaching my subject	☐ ₁	☐ ₂
c) Use of student assessments to improve student learning	☐ ₁	☐ ₂
d) Classroom management for student behaviour	☐ ₁	☐ ₂
e) Methods for teaching students with special education needs	☐ ₁	☐ ₂
f) Methods for teaching in a multicultural or multilingual setting	☐ ₁	☐ ₂
g) Methods for teaching with <digital resources and tools>	☐ ₁	☐ ₂
h) Methods for supporting students' social and emotional learning	☐ ₁	☐ ₂
i) Methods for engaging students with environmental sustainability concepts	☐ ₁	☐ ₂

TQ_34

70. How strongly do you agree or disagree with the following statements about student bullying at this school?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) Teachers at this school make it clear to students that bullying is not tolerated.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) At this school, students tell teachers when other students are being bullied.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) There are adults at this school students could turn to if they had a personal problem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) The teachers at this school are genuinely concerned about the students.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Bullying among students is a problem at this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_74

71. How strongly do you agree or disagree with the following statements about student harassment at this school?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) Students at this school get teased about their clothing or physical appearance.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Students at this school get put down because of their ethnicity.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Students at this school get teased about their gender expression and sexuality (e.g. comments about students not acting "masculine" or "feminine" enough, homophobic or transphobic remarks).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) There are adults at this school that students belonging to <ethnic/national minorities or Indigenous communities> could turn to if they were discriminated against.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) There are adults at this school students could turn to if they were discriminated against based on gender expressions and sexuality.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_75

72. How strongly do you agree or disagree with the following statements about changes in this school, regardless of whether these were initiated by the school or externally?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) Too many change initiatives are introduced at this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) I am tired of all the changes in this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) We are asked to change too many things in this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) It feels like we are always being asked to change something around here.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) I would like to see a period of stability before we change anything else in this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) I am asked to implement change initiatives without the necessary resources.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_76

Occupational Perceptions

TQ_Headline_ Occupational Perceptions

73. How important are the following factors for you as a teacher?

Please mark one choice in each row.

	Not important at all	Of low importance	Of moderate importance	Of high importance
a) Teaching suits my abilities.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Teaching is a secure job.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Working hours fit with my family responsibilities.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Teaching has commitment flexibility (travel, part-time, family commitments).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Teaching allows me to influence the next generation. ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Teaching allows me to work against social disadvantage.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Teaching makes a worthwhile social contribution.....	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) I like working with children/adolescents.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Teaching allows me to exercise autonomy.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_77

74. For how many more years do you want to continue to work as a teacher?
TT4G74

Please write a number.

Years

TQ_78

75. How likely are each of the following factors to cause you to leave teaching in the next five years?

Please mark one choice in each row.

	Not at all likely	Not very likely	Likely	Very likely
a) A non-teaching position within education	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) A job outside of education	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Further education or training	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Personal or family reasons	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Retirement from work sector	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_79

76. In your experience as a teacher at this school, to what extent do the following occur?

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) I experience stress in my work.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) My job leaves me time for my personal life.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) My job negatively impacts my mental health.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) My job negatively impacts my physical health.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_80

77. Thinking about your job at this school, to what extent are the following sources of stress in your work?

Please mark one choice in each row.

	Not at all	To some extent	Quite a bit	A lot
a) Having too much lesson preparation	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Having too many lessons to teach	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Having too much marking	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Having too much administrative work to do (e.g. filling out forms)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Having extra duties due to absent teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Being held responsible for students' achievement	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Maintaining classroom discipline	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Being intimidated or verbally abused by students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Keeping up with changing requirements from <local, municipality/regional, state, or national/federal> authorities	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Addressing parent or guardian concerns	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Modifying lessons for students with special education needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) Being held responsible for students' social and emotional well-being	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
m) Keeping up with curriculum or programme changes in this school	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
n) Having too much work on diversity and equity issues, concerns, or conflicts	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
o) Having to adapt my work due to unexpected disruptions (e.g. natural disasters, public health emergencies/pandemics, humanitarian crises)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
p) Keeping up with professional learning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_81

78. We would like to know how you generally feel about your job. How strongly do you agree or disagree with the following statements?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) If I could decide again, I would still choose to work as a teacher.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) I would like to change to another school if that were possible.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) I regret that I decided to become a teacher.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) I enjoy working at this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) I wonder whether it would have been better to choose another profession.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) I would recommend this school as a good place to work.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) I think that the teaching profession is valued in society.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) I am satisfied with my performance in this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) All in all, I am satisfied with my job.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_82

79. How strongly do you agree or disagree with the following statements?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) I am satisfied with the salary I receive for my work.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Apart from my salary, I am satisfied with the terms of my teaching <contract/employment> (e.g. benefits, work schedule).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Teachers are valued by students in this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Teachers are valued by parents/guardians in this school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Teachers' views are valued by policymakers in this <country/region>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Teachers can influence educational policy in this <country/region>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Teachers are valued in the media in this <country/region>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_83

80. How strongly do you agree or disagree with these statements about your experiences as a teacher?

Please mark one choice in each row.

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a) I like the subject(s) that I teach.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) I often feel happy while I teach.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) I generally teach with enthusiasm.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) The interesting challenges of teaching give me satisfaction.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

TQ_84

81. Thinking about education at <ISCED 2011 Level x> as a whole, what is your single most important recommendation to stakeholders or policy makers in this <country/region>?

TT4G81

TQ_85 (Version A)

Teacher Mobility

TQ_Headline_Teacher Mobility

82. Have you ever been abroad for professional purposes in your career as a teacher or during your teacher <education or training>?

Please mark one choice in each row.

- | | Yes | No |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) As a student, as part of my teacher <education or training> | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| b) As a teacher in an EU programme (e.g. Erasmus+ programme/Comenius) | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| c) As a teacher in a regional or national programme | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| d) As a teacher, as arranged by a school or school district | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| e) As a teacher, by my own initiative | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

TQ_86

If you answered 'No' to all of the above → Please go to [the end of the Questionnaire].

83. Were the following activities professional purposes of your visits abroad?

Please mark one choice in each row.

- | | Yes | No |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Studying, as part of my teacher education | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| b) Language learning | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| c) Learning of other subject areas | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| d) Accompanying visiting students | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| e) Establishing contact with schools abroad | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| f) Teaching | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| g) Other | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

TQ_87

84. In total, how long have you stayed abroad for professional purposes? TT4G84

Please mark one choice.

- ☐₁ Less than one month
- ☐₂ One to two months

☐₃ Three to twelve months

☐₄ More than a year

TQ_88

This is the end of the questionnaire.

Thank you very much for your participation!

Please [National Return Procedures and Date]

Annexe 2 : Répartition des données manquantes en fonction des pays

PAYS	Pourcentage de données manquantes					
	VARIABLES					
	Expérience	Score préparation formation initiale	Score contenu formation initiale	Score tutorat	Score participation formation continue	Score contenu formation continue
Arabie saoudite	11,3 %	5,4 %	37,4%	34,9 %	1,8 %	6,7 %
Australie	7,1 %	1,8 %	34,2 %	35,9 %	6,1 %	8,2 %
Belgique	1,5 %	1,6 %	34,2 %	34,4 %	1,4 %	7,0 %
Brésil	5,6 %	2,5 %	35,0 %	34,3 %	0,8 %	3,0 %
Corée du Sud	1,2 %	0,4 %	33,9 %	33,6 %	1,2 %	2,8 %
Émirats arabes unis	4,5 %	1,8 %	34,5 %	33,6 %	0,5 %	1,6 %
Espagne	1,8 %	0,9 %	34,0 %	34,0 %	1,2 %	2,8 %
France	2,6 %	2,9 %	35,5 %	34,4 %	1,7 %	5,7 %
Japon	0,5 %	0,5 %	33,6 %	33,7 %	0,4 %	5,5 %
Maroc	2,1 %	3,7 %	35,9 %	33,8 %	0,8 %	12,2 %
Nouvelle-Zélande	5,0 %	0,7 %	33,4 %	34,7 %	1,4 %	2,4 %
Pays-Bas	2,8 %	3,2 %	35,9 %	33,7 %	1,7 %	3,9 %
Slovénie	3,4 %	1,1 %	33,8 %	34,1 %	0,5 %	1,9 %
Turquie	1,3 %	1,3 %	34,0 %	33,9 %	0,9 %	5,4 %
TOTAL	3,4 %	1,9 %	34,6 %	34,1 %	1,3 %	5,1 %

PAYS	Pourcentage de données manquantes					
	VARIABLES					
	Temps consacré aux enseignements	Score enseignement explicite	Elèves défavorisés	Nombre élèves par classe	Heures classe par semaine	Statut enseignant
Arabie saoudite	60,2 %	35,1 %	36,7 %	36,1 %	40,8 %	34,3 %
Australie	45,8 %	44,7 %	44,5 %	44,0 %	36,8 %	34,8 %
Belgique	38,5 %	36,8 %	37,7 %	37,3 %	34,0 %	33,5 %
Brésil	40,6 %	34,9 %	36,5 %	35,2 %	35,4 %	33,9 %
Corée du Sud	35,9 %	35,4 %	35,3 %	35,6 %	34,2 %	34,0 %
Émirats arabes unis	46,3 %	34,1 %	34,5 %	34,8 %	34,9 %	33,4 %
Espagne	37,4 %	35,9 %	36,5 %	36,0 %	34,5 %	33,9 %
France	38,6 %	37,1 %	37,5 %	37,4 %	35,0 %	34,6 %
Japon	34,9 %	33,9 %	34,8 %	34,5 %	34,0 %	33,6 %
Maroc	38,9 %	34,1 %	35,0 %	34,6 %	34,4 %	34,1 %
Nouvelle-Zélande	39,2 %	38,5 %	38,7 %	38,1 %	34,5 %	33,8 %
Pays-Bas	38,2 %	37,4 %	37,2 %	37,2 %	34,6 %	100,0 %
Slovénie	35,3 %	34,7 %	35,3 %	34,8 %	37,0 %	33,3 %
Turquie	41,4 %	34,1 %	34,5 %	34,4 %	35,1 %	33,8 %
TOTAL	40,8%	35,8 %	36,5 %	36,1 %	35,3 %	35,6 %

PAYS	Pourcentage de données manquantes			
	VARIABLES			
	Genre	Diplôme	Bruit et désordre (54a)	Temps perdu (54d)
Arabie saoudite	1,7 %	34,3 %	35,9	36,1
Australie	100,0 %	33,9 %	45,8	45,8
Belgique	100,0 %	33,2 %	37,1	37,7
Brésil	100,0 %	33,6 %	35,8	36,3
Corée du Sud	100,0 %	34,0 %	35,6	35,7
Émirats arabes unis	0,4 %	33,2 %	34,4	34,6
Espagne	100,0 %	33,6 %	36,4	36,6
France	100,0 %	34,1 %	37,5	37,9
Japon	100,0 %	100,0 %	34,2	34,7
Maroc	0,7 %	34,0 %	34,5	34,8
Nouvelle-Zélande	100,0 %	33,3 %	39,0	39,0
Pays-Bas	100,0 %	34,1 %	38,5	38,6
Slovénie	100,0 %	33,2 %	34,9	35,0
Turquie	0,7 %	33,8 %	34,5	34,8
TOTAL	67,1 %	38,1 %	36,3	36,6

Annexe 3 : Moyenne, quartiles et médiane pondérés du pourcentage du temps de classe
consacré à l'enseignement par pays

		Moyenne	1^{er} quartile	Médiane	3^{ème} quartile
Pays	Arabie saoudite	59,4	40	60	80
	Australie	68,0	60	70	80
	Belgique	68,2	60	70	80
	Brésil	65,3	50	70	80
	Corée du Sud	68,6	60	70	80
	Émirats arabes unis	71,4	60	75	85
	Espagne	68,7	60	70	80
	France	73,4	65	75	85
	Japon	69,9	60	70	85
	Maroc	78,4	70	80	90
	Nouvelle-Zélande	73,2	60	75	85
	Pays-Bas	70	60	70	80
	Slovénie	73,1	60	75	85
	Turquie	68,5	60	70	80
Total		68,6	60	70	80

Annexe 4 : Moyenne, quartiles et médiane pondérés du score de pratiques associées à
l'enseignement explicite par pays

		Moyenne	1^{er} quartile	Médiane	3^{ème} quartile
Pays	Arabie saoudite	39,4	35	41	45
	Australie	35,8	32	37	41
	Belgique	32,5	28	32	36
	Brésil	35,3	31	36	40
	Corée du Sud	32,8	29	33	37
	Émirats arabes unis	41,2	38	43	46
	Espagne	34,9	31	35	39
	France	33,0	29	33	37
	Japon	31,0	26	31	36
	Maroc	36,6	33	37	41
	Nouvelle-Zélande	34,1	30	34	38
	Pays-Bas	36,1	33	36	40
	Slovénie	30,6	27	31	35
	Turquie	36,0	32	36	41
Total		35,0	31	35	40

Annexe 5 Résultats des tests t de Welch comparant le pourcentage de temps consacré aux enseignements entre enseignants débutants et expérimentés, par pays

Pays	Moyenne des débutants	Moyenne des expérimentés	t	df	p-value
Arabie saoudite	58,3	61,1	-1.78	330.7	0.0764
Australie	64,3	69,1	-4.66	573.6	<0.001
Belgique	64,7	69,4	-6.40	767.9	<0.001
Brésil	63,2	66,4	-2.85	438.1	0.0045
Corée du Sud	64,8	68,4	-3.03	351.3	0.0027
Émirats arabes unis	67,8	71,3	-3.72	856.1	<0.001
Espagne	66,0	70,1	-6.76	1310.8	<0.001
France	68,1	74,0	-4.85	246.9	<0.001
Japon	65,9	70,4	-4.38	683.7	<0.001
Maroc	76,0	78,1	-3.05	945.2	0.0024
Nouvelle-Zélande	66,9	74,0	-6.02	284.8	<0.001
Pays-Bas	66,5	71,4	-3.92	323.1	<0.001
Slovénie	66,1	74,0	-8.95	566.8	<0.001
Turquie	61,8	69,1	-6.06	334.7	<0.001

Note : Une p-value inférieure à 0,05 indique une différence statistiquement significative entre les deux groupes.

Annexe 6 Résultats des tests t de comparant le score de pratiques associées à l'enseignement explicite entre enseignants débutants et expérimentés, par pays

Pays	Moyenne des débutants	Moyenne des expérimentés	t	df	p-value
Arabie saoudite	40,1	39,5	1.36	555.4	0.1753
Australie	35,8	35,9	-0.24	542.7	0.8069
Belgique	32,4	32,1	1.01	775.5	0.3135
Brésil	34,3	35,6	-3.27	472.1	0.0011
Corée du Sud	32,8	33,0	-0.58	350.4	0.5635
Émirats arabes unis	41,2	41,6	-1.56	1027.0	0.1200
Espagne	34,7	35,1	-1.78	1406.9	0.0757
France	32,7	33,2	-0.94	248.1	0.3500
Japon	30,9	31,0	-0.24	751.2	0.8099
Maroc	36,5	36,5	0.24	1046.3	0.8134
Nouvelle-Zélande	33,2	34,5	-2.42	256.8	0.0164
Pays-Bas	35,3	36,3	-1.93	314.7	0.0550
Slovénie	29,8	30,9	-4.03	662.5	0.0001
Turquie	36,2	36,1	0.35	355.9	0.7258

Note : Une p-value inférieure à 0,05 indique une différence statistiquement significative entre les deux groupes.

Annexe 7 Utilisation de l'IA générative

Une intelligence artificielle générative a été utilisée ponctuellement dans la réalisation de ce mémoire, notamment pour résoudre certains problèmes de codage informatique avec R, corriger certains passages rédigés et aider à certaines traductions. Les différents choix réalisés lors de ce travail concernant le choix du sujet, la construction de la problématique, la sélection des variables et l'interprétation des résultats restent sous la responsabilité de l'auteurice.