

Le rôle déterminant des chefs d'établissement à la lumière de l'Enquête TALIS 2024 (version abrégée)



TALIS

Le rôle déterminant des chefs d'établissement à la lumière de l'Enquête TALIS 2024 (version abrégée)

Cette œuvre est diffusée sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE et ne reflète pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

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

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

Note de la République de Türkiye

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

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

La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Türkiye. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Kosovo* : Cette désignation est sans préjudice des positions sur le statut et est conforme à la résolution 1244/1999 du Conseil de sécurité des Nations unies ainsi qu'à l'avis consultatif de la Cour internationale de justice sur la déclaration d'indépendance du Kosovo.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2026), *Le rôle déterminant des chefs d'établissement à la lumière de l'Enquête TALIS 2024 (version abrégée)*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/1fe23b0b-fr>.

ISBN 978-92-64-45806-2 (PDF)
ISBN 978-92-64-98509-4 (HTML)

TALIS
ISSN 2312-9646 (imprimé)
ISSN 2312-9662 (en ligne)

Crédits photo : Couverture © Studio Romantic/Shutterstock.com.

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : <https://www.oecd.org/fr/publications/support/corrigenda.html>.

© OCDE 2026



Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Cette œuvre est mise à disposition sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International. En utilisant cette œuvre, vous acceptez d'être lié par les termes de cette licence (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Attribution – Vous devez citer l'œuvre.

Traductions – Vous devez citer l'œuvre originale, identifier les modifications apportées à l'original et ajouter le texte suivant : *En cas de divergence entre l'œuvre originale et la traduction, seul le texte de l'œuvre originale sera considéré comme valide.*

Adaptations – Vous devez citer l'œuvre originale et ajouter le texte suivant : *Il s'agit d'une adaptation d'une œuvre originale de l'OCDE. Les opinions exprimées et les arguments utilisés dans cette adaptation ne doivent pas être rapportés comme représentant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays Membres.*

Contenu provenant de tiers – La licence ne s'applique pas au contenu provenant de tiers qui pourrait être incorporé dans l'œuvre. Si vous utilisez un tel contenu, il relève de votre responsabilité d'obtenir l'autorisation auprès du tiers et vous serez tenu responsable en cas d'allégation de violation.

Vous ne devez pas utiliser le logo de l'OCDE, l'identité visuelle ou l'image de couverture sans autorisation expresse ni suggérer que l'OCDE approuve votre utilisation de l'œuvre.

Tout litige découlant de cette licence sera réglé par arbitrage conformément au Règlement d'arbitrage de la Cour permanente d'arbitrage (CPA) de 2012. Le siège de l'arbitrage sera Paris (France). Le nombre d'arbitres sera d'un.

Avant-propos

Les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans le quotidien des enseignants, des élèves et de leurs familles. Ils orientent la pratique pédagogique, épaulent leurs équipes, nouent des liens de confiance avec les parents et créent un cadre propice à l'épanouissement des élèves. Leur leadership est déterminant.

Fort de ce constat, ce rapport se propose d'analyser le profil des chefs d'établissement dont le leadership est apprécié, les établissements où ils travaillent, leurs pratiques et les leviers pour mieux les accompagner. Son objectif est avant tout pragmatique : aider les systèmes d'éducation à lever les obstacles et à cibler leur appui là où il est le plus nécessaire.

Depuis 2008, l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) donne la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement, permettant ainsi une véritable immersion au cœur du quotidien des classes et des établissements. Dans le cadre de son édition 2024, 280 000 enseignants de 55 systèmes ont fait part de leur point de vue sur le leadership de 17 000 chefs d'établissement, eux-mêmes interrogés sur leurs pratiques, leurs conditions de travail, leur formation continue et l'organisation de leur établissement.

Les éléments ainsi recueillis permettent de mieux appréhender le profil de celles et ceux qui dirigent nos écoles. Il en ressort notamment que les chefs d'établissement plus jeunes sont davantage reconnus pour la solidité de leur leadership pédagogique et relationnel, mais que les établissements urbains et de grande taille ont en général une direction plus âgée.

S'intéressant aussi aux pratiques des chefs d'établissement, les résultats de TALIS révèlent notamment que ceux appréciés de leurs enseignants tendent à utiliser les résultats de l'établissement et des classes pour l'évaluation formelle de leur équipe pédagogique, malgré le recul global de cette pratique entre 2018 et 2024.

Quant aux conditions de travail des chefs d'établissement, elles se prêtent clairement, toujours d'après les résultats de l'enquête, à des mesures de soutien. Car malgré le recul de la proportion de chefs d'établissement faisant état d'un manque de ressources matérielles entre 2018 et 2024, et l'amélioration de leur satisfaction à l'égard de leur rémunération dans de nombreux systèmes, la charge excessive de travail administratif reste leur principale source de stress.

En donnant voix aux enseignants et aux chefs d'établissement, l'Enquête TALIS aide les systèmes d'éducation à identifier les changements nécessaires. Elle met en lumière les possibilités d'action, comme le soutien aux chefs d'établissement qui, bien plus qu'une fin en soi, est un investissement dans les écoles qu'ils dirigent et les communautés qu'ils servent.

Remerciements

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE est le fruit de la collaboration entre les pays, territoires et organisations du Comité directeur de TALIS, le Secrétariat de l'OCDE, la Commission européenne et un consortium international dirigé par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

Sous la supervision d'Andreas Schleicher, de Lucia Dellangelo et de Yuri Belfali : Gabor Fülöp a dirigé l'élaboration du présent rapport, dont il a également rédigé les chapitres 1 et 2 ; Rodolfo Ilizaliturri a développé le traitement statistique sous-tendant l'ensemble des analyses ; Manuela Fitzpatrick a rédigé le chapitre 3, Nardos Tesfay, le chapitre 4, et Qi Kuang, les encadrés faisant le point sur certaines politiques éducatives et sur les chefs d'établissement du primaire et du deuxième cycle du secondaire, tout en contribuant à l'analyse du chapitre 1 ; Qi Kuang et Leonard Najman ont apporté leur concours aux analyses et aux livrables statistiques ; Jason McGrath a participé à la planification du rapport ; Emily Groves et Daiana Torres Lima ont apporté leur appui à la préparation du rapport, à la coordination du projet et aux travaux de communication ; et enfin, Ruochen Li a dirigé et soutenu l'équipe, tout en apportant ses précieux commentaires sur l'ensemble des travaux.

Duncan Crawford, Kevin Gillespie, Sophie Limoges et Anna Wahlgren ont en outre apporté leur appui aux travaux de production et de communication. La révision a été assurée par Clara Young. Les auteurs tiennent par ailleurs à remercier Heewoon Bae, Rodrigo Castaneda Valle, Lawrence Houldsworth, Marco Paccagnella et Sophie Vayssettes pour leur soutien, leurs idées et leurs réflexions.

Le Comité directeur de TALIS, présidé par Siew Hoong Wong (Singapour), ainsi que les gestionnaires de projet nationaux, ont de leur côté piloté l'Enquête TALIS, qui a bénéficié de leurs précieux commentaires. La mise en œuvre technique de TALIS a quant à elle été confiée à un consortium international d'institutions et d'experts codirigé par Steffen Knoll et Anja Waschk, assistés de Ralph Carstens comme conseiller principal. John Ainley, Jean Dumais, David Ebbs, Kamil Kowolik, Sabine Meinck, Karsten Penon, Mojca Rozman et Adriana Viteri ont apporté leur expertise conceptuelle et technique, et Eleonora Kolomiets, Huyen Nguyen et Megan, leur soutien précieux. Un groupe d'experts a par ailleurs dirigé la conception et l'élaboration des questionnaires, tandis qu'un groupe consultatif technique indépendant a fourni ses conseils sur les aspects techniques de l'enquête.

Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement tous les enseignants et les chefs d'établissement qui ont participé à l'Enquête TALIS. Grâce à eux, la voix des professionnels de l'éducation est entendue, au service de politiques éducatives plus éclairées.

Table des matières

Avant-propos	3
Remerciements	4
Qu'est-ce que l'Enquête TALIS ?	7
Guide du lecteur	10
Résumé	21
4 Comment accompagner les chefs d'établissement ?	25

GRAPHIQUES

Graphique 1. Modèle conceptuel sous-tendant ce rapport	17
Graphique 4.1. Corrélation entre le leadership pédagogique et la formation à l'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement	29
Graphique 4.2. Participation des chefs d'établissement à des activités de formation sur l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement	30
Graphique 4.3. Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur perception d'une insuffisance ou d'une inadéquation des ressources matérielles	33
Graphique 4.4. Perception qu'ont les chefs d'établissement de l'insuffisance de l'accès à Internet comme obstacle à un enseignement de qualité, selon l'effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé	34
Graphique 4.5. Évolution de l'insuffisance ou de l'inadéquation des ressources et outils numériques pour l'enseignement, de 2018 à 2024	35
Graphique 4.6. Pouvoir décisionnel des établissements publics	37
Graphique 4.7. Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur salaire et comparaison de leur rémunération avec celle des enseignants	40
Graphique 4.8. Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction salariale	41
Graphique 4.9. Évolution de la satisfaction salariale des chefs d'établissement, de 2018 à 2024	42
Graphique 4.10. Satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)	44
Graphique 4.11. Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)	45
Graphique 4.12. Différence de satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire), selon leurs caractéristiques	46

INFOGRAPHIES

Infographie 1. Le rôle déterminant des chefs d'établissement	23
--	----

TABLEAUX

Tableau 1. Pays et territoires participants en 2024	8
Tableau 2. Évolution de la participation à l'Enquête TALIS au fil de ses différents cycles	9
Tableau 4.1. Graphiques du chapitre 4	48

ENCADRÉS

Encadré 4.1. Comment accompagner les chefs d'établissement du primaire ?	31
Encadré 4.2. Renforcement de l'infrastructure numérique et de la connectivité dans les établissements d'enseignement au Viet Nam	36
Encadré 4.3. Participation des établissements à la prise de décision	36
Encadré 4.4. Amélioration des conditions de rémunération et de travail des chefs d'établissement en Lituanie	43
Encadré 4.5. Comment accompagner les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire ?	47

Qu'est-ce que l'Enquête TALIS ?

Introduction

L'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est la plus vaste enquête internationale menée auprès des enseignants et des chefs d'établissement. Lancée en 2008, elle a ensuite été administrée à nouveau en 2013, 2018 et 2024. Grâce à sa collecte inédite d'informations comparables au niveau international sur les enseignants et les chefs d'établissement, elle permet à ces derniers de faire entendre leur voix, au service de politiques éducatives plus éclairées.

Quel type de données l'Enquête TALIS collecte-t-elle ?

TALIS recueille des informations sur des aspects très variés de l'enseignement et des enseignants, comme leurs caractéristiques démographiques (âge, sexe, etc.) ou encore celles de leur établissement (taille, situation géographique, etc.). Les enseignants fournissent en outre des informations sur leurs horaires de travail, leur formation professionnelle, les modalités de leur contrat, leurs pratiques professionnelles et pédagogiques, le climat de leur établissement, leur bien-être, leur satisfaction au travail, ou encore leurs intentions de carrière.

Chaque nouveau cycle d'enquête est par ailleurs l'occasion pour TALIS d'introduire de nouvelles questions afin de rester au diapason de notre monde actuel. En 2024, l'enquête interrogeait ainsi les enseignants sur des sujets aussi variés que la manière dont ils s'adaptent à la diversité croissante de leurs effectifs, leur utilisation des technologies et de l'intelligence artificielle, la réponse qu'ils apportent aux besoins socio-émotionnels de leurs élèves, ainsi que leurs pratiques et attitudes en matière de développement durable.

Pour de plus amples informations sur les données collectées dans le cadre de l'Enquête TALIS, consulter le cadre conceptuel du cycle 2024 [*TALIS 2024 Conceptual Framework* (OCDE, 2025^[1])].

Comment l'Enquête TALIS est-elle mise en œuvre ?

À la tête de TALIS, son Comité directeur (CDT) se compose d'un représentant de chaque pays et territoire participant à l'enquête. Le CDT supervise le Secrétariat de l'OCDE, lui-même chargé de gérer un consortium d'acteurs internationaux qui, ensemble, développent et mettent en œuvre l'enquête.

Également sous la supervision du CDT, un groupe d'experts en éducation rédige les questionnaires de l'enquête, ensuite traduits dans les langues nationales de chaque pays et territoire participant, puis testés à deux reprises afin de valider leur traduction et leur opérationnalité.

Chaque système d'éducation choisit d'administrer l'enquête dans un, deux ou au maximum trois des niveaux d'enseignement suivants : primaire (niveau 1 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE]), premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE) et deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE). Dans chaque pays ou territoire, à chaque niveau d'enseignement participant, un

échantillon représentatif d'environ 4 000 enseignants issus de 200 établissements répond alors à l'enquête, au même titre que leur chef d'établissement.

Quels pays et territoires participent à l'Enquête TALIS ?

Le tableau suivant récapitule la liste des pays et territoires qui ont participé à l'Enquête TALIS 2024 et, pour chacun d'eux, les niveaux d'enseignement concernés.

Tableau 1. Pays et territoires participants en 2024

Pays/territoire	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Albanie		x	
Alberta (Canada)		x	
Australie	x	x	
Autriche		x	
Azerbaïdjan		x	
Bahreïn		x	
Brésil	x	x	
Bulgarie		x	
Chili		x	
Colombie		x	
Costa Rica		x	
Croatie		x	x
Chypre ¹		x	
République tchèque		x	
Danemark		x	x
Estonie		x	
Finlande		x	
Communauté flamande (Belgique)	x	x	x
France	x	x	
Communauté française (Belgique)	x	x	
Hongrie		x	
Islande		x	
Israël		x	
Italie		x	
Japon	x	x	
Kazakhstan		x	
Corée	x	x	
Kosovo		x	
Lettonie		x	
Lituanie		x	
Malte		x	
Monténégro		x	
Maroc	x	x	
Pays-Bas	x	x	
Nouvelle-Zélande	x	x	
Macédoine du Nord		x	
Norvège		x	
Pologne		x	
Portugal		x	x
Roumanie		x	

Pays/territoire	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Arabie saoudite	x	x	x
Serbie		x	
Shanghai (République populaire de Chine)		x	
Singapour		x	
République slovaque		x	
Slovénie	x	x	x
Afrique du Sud		x	
Espagne	x	x	
Suède		x	
Türkiye	x	x	x
Émirats arabes unis	x	x	x
États-Unis		x	
Ouzbékistan		x	
Viet Nam		x	

1. Chypre n'a pas participé directement à l'Enquête TALIS 2024 : la collecte et le traitement de ses données ont été gérés exclusivement par le consortium de recherche international. Ces données sont consultables dans les tableaux de résultats, dont la liste est récapitulée à l'annexe C.

Le tableau suivant indique, pour chaque cycle de l'Enquête TALIS et chaque niveau d'enseignement, le nombre de pays et territoires participants.

Tableau 2. Évolution de la participation à l'Enquête TALIS au fil de ses différents cycles

Année	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
2008	-	23	-
2013	6	37 ¹	10
2018	13	47	10
2024	15	53	8

1. Quatre pays et territoires – Géorgie, Nouvelle-Zélande, Fédération de Russie et Shanghai (Chine) – ont collecté leurs données en 2014.

Autres modules d'enquête dans le cadre du programme TALIS

Le cycle TALIS 2024 a vu l'introduction d'un nouveau module : l'« Enquête sur les connaissances des enseignants » (*Teacher Knowledge Survey* [TKS]). En lien étroit avec l'enquête principale du niveau 2 de la CITE, il vise à donner un aperçu des connaissances pédagogiques générales des enseignants.

Proposée pour la première fois en 2018, l'Enquête TALIS Petite enfance, grands défis est, de son côté, une enquête internationale à grande échelle de premier plan sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Elle est administrée auprès du personnel et des responsables des structures du niveau 02 de la CITE (préprimaire) ainsi que de celles accueillant des enfants de moins de trois ans.

Guide du lecteur

Pays et territoires

Cinq territoires participent à TALIS 2024. Ils sont en italique dans les tableaux et apparaissent comme suit :

- Alberta (Canada) pour la province de l'Alberta, au Canada.
- Comm. flamande (Belgique) pour la Communauté flamande de Belgique dans les tableaux et graphiques.
- Comm. française (Belgique) pour la Communauté française de Belgique dans les tableaux et graphiques.
- Kosovo.
- Shanghai (Chine) pour la municipalité de Shanghai, en République populaire de Chine.

Dans les tableaux, les pays et territoires sont classés par ordre alphabétique (de la version originale anglaise), à deux exceptions près :

- La Communauté flamande de Belgique et la Communauté française de Belgique sont placées, en retrait et en italique, sous la Belgique, pour les données relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE. La Communauté française de Belgique est placée, en retrait et en italique, sous la Belgique, pour les données relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement du niveau 1 de la CITE.
- Les pays et territoires qui n'ont pas respecté les normes techniques de TALIS en matière de taux de participation sont placés au bas des tableaux par niveau de la CITE.

Chypre n'a pas directement participé à l'enquête TALIS 2024 : la collecte de ses données et leur traitement ont été gérés exclusivement par le consortium de recherche international. Ces données figurent dans les tableaux de résultats répertoriés à l'annexe C. Les informations concernant Chypre sont assorties de deux notes :

- **Note de la Türkiye** : Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Île. La Türkiye reconnaît la République turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Türkiye maintiendra sa position sur la « question chypriote »
- **Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE, et de l'Union européenne** : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Türkiye. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Les informations relatives aux données pour Israël s'accompagnent d'une note :

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

La première mention du Kosovo s'accompagne d'une note signalée par un astérisque :

- Cette désignation est sans préjudice des positions sur le statut et est conforme à la résolution 1244/99 du Conseil de sécurité des Nations Unies ainsi qu'à l'avis consultatif de la Cour internationale de justice sur la déclaration d'indépendance du Kosovo.

Tout au long du rapport, on utilise l'expression « systèmes d'éducation » pour désigner les pays et territoires participant à l'enquête TALIS dont les données sont disponibles.

Taux d'exclusion élevés

Pour des raisons pratiques, économiques ou de sécurité (par exemple, établissements scolaires isolés, groupes démographiques particuliers, types d'établissements, zones en proie à des troubles civils, catastrophes naturelles), la population couverte par l'enquête nationale pouvait être réduite de 5 % maximum par rapport à la population cible internationale des enseignants du niveau 2 de la CITE. Toutefois, tous les pays et territoires n'ont pu se plier à cette règle :

- Israël : sont exclus les établissements scolaires ultra-orthodoxes (20.4 % des enseignants) et ceux dispensant leur enseignement en anglais ou en français (0.1 % des enseignants).
- Brésil : sont exclus les établissements du Rio Grande do Sul (10.5 %) en raison des inondations.

Dans les analyses de tendance, l'observation d'importantes différences dans les taux d'exclusion entre les divers cycles TALIS incite à la prudence :

- Brésil : le taux d'exclusion passe de 2 % en 2018 à 11 % en 2024.
- Arabie saoudite : le taux d'exclusion baisse de 17 % en 2018 à 0 % en 2024.

Faible taux de participation

Les données des systèmes d'éducation qui n'ont pas respecté les normes techniques de TALIS en matière de taux de participation sont identifiées par un astérisque renvoyant à une note dans les tableaux, les graphiques et le texte :

- Niveau 1 de la CITE (données sur les enseignants et les chefs d'établissement) : Communauté flamande de Belgique, Nouvelle-Zélande et Pays-Bas.
- Niveau 2 de la CITE (données sur les enseignants et les chefs d'établissement) : Alberta (Canada), Nouvelle-Zélande, Norvège et Pays-Bas.
- Niveau 3 de la CITE (données sur les chefs d'établissement) : Communauté flamande de Belgique.

Les données des systèmes d'éducation qui n'ont pas respecté les normes techniques de TALIS 2018 en matière de taux de participation sont annotées (a) dans les tableaux, graphiques et textes faisant référence aux résultats de TALIS 2018 ou aux évolutions entre TALIS 2018 et TALIS 2024 :

- Niveau 1 de la CITE (données sur les enseignants et les chefs d'établissement) : Australie et Pays-Bas.
- Niveau 2 de la CITE (données sur les chefs d'établissement) : Australie.

La prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats concernant les pays et territoires qui n'ont pas respecté les normes techniques de TALIS en matière de taux de participation en raison d'un risque accru de biais de non-réponse. Consulter l'annexe A pour plus d'informations.

Règles de présentation des informations

Chefs d'établissement

Le rapport utilise le mot « chefs d'établissement » pour désigner la population cible des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE). Les « chefs d'établissement du primaire » désignent ceux exerçant leurs fonctions dans des établissements du niveau 1 de la CITE (enseignement primaire) ; et les « chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire », ceux exerçant leurs fonctions dans des établissements du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

Les résultats du rapport mettent l'accent sur les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE). Les résultats relatifs au primaire (niveau 1 de la CITE) et au deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) sont présentés dans des encadrés spécifiques à chaque chapitre portant sur de nombreux indicateurs concernant soit les chefs d'établissement du primaire (niveau 1 de la CITE) soit ceux du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE).

Ce rapport présente les résultats tirés des déclarations des chefs d'établissement, qu'il exprime en « proportion de chefs d'établissement », « pourcentage de chefs d'établissement », etc. Par exemple, 35 % des chefs d'établissement d'un système d'éducation sont des femmes.

Enseignants

Le rapport utilise le mot « enseignants » pour désigner la population cible d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE).

Données déclarées par les enseignants et les chefs d'établissement

Les résultats de TALIS se fondent uniquement sur les propres déclarations des enseignants et des chefs d'établissement, et reflètent, par conséquent, leurs opinions, perceptions, convictions et expériences. Et comme n'importe quelles données de ce type, ces informations sont subjectives et peuvent donc s'avérer différentes des données recueillies par d'autres moyens (données administratives ou observations vidéo, par exemple). Il en va de même pour les déclarations des chefs d'établissement relatives aux caractéristiques et pratiques de leur établissement, qui peuvent s'avérer différentes des descriptions obtenues grâce aux données administratives nationales ou locales.

Si les données déclarées par les répondants leur permettent de faire part de leurs convictions et perceptions, leur interprétation présente toutefois certaines limites.

- **Modèles de réponse culturelle** : l'environnement social et culturel peut affecter systématiquement la façon dont les individus répondent aux questions (qui pourront, par exemple, avoir une tendance à répondre de manière modérée ou extrême) (van de Vijver et Leung, 1997^[2]).
- **Biais de désirabilité sociale** : les individus répondent d'une manière qu'ils pensent être perçue favorablement mais qui ne reflète pas leurs propres convictions ou actions (Krumpal, 2011^[3]).
- **Validité des données** : les répondants peuvent être amenés à se souvenir d'un événement remontant à longtemps ou bien leur interprétation d'une question n'est pas cohérente (une personne pourra, par exemple, avoir une conception de la « réflexion critique » différente de celle d'une autre personne).

En conséquence, la prudence est de mise dans les comparaisons directes entre les pays à l'aide de mesures auto-déclarées car elles peuvent être trompeuses.

Classification des niveaux d'éducation

La classification des niveaux d'éducation repose sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est un instrument qui permet de recueillir des statistiques sur l'éducation au niveau international. La version la plus récente, adoptée officiellement en novembre 2011, distingue neuf niveaux d'enseignement :

- éducation pré primaire (niveau 0 de la CITE)
- enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)
- premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE)
- deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE)
- enseignement post-secondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE)
- enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE)
- niveau licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE)
- niveau master ou équivalent (niveau 7 de la CITE)
- niveau doctorat ou équivalent (niveau 8 de la CITE).

Moyennes internationales

Les moyennes de l'OCDE et de TALIS correspondent à la moyenne arithmétique des estimations nationales respectives. Elles sont calculées pour la plupart des indicateurs figurant dans ce rapport. La moyenne de l'Union européenne, abrégée en « total UE », considère les États membres de l'Union européenne comme une entité unique à laquelle chaque pays contribue proportionnellement à la taille estimée de la population cible. Elle peut servir à évaluer où se situe chaque pays par rapport à l'Union européenne dans son ensemble.

Les estimations au niveau du système de la Communauté flamande de Belgique et de la Communauté française de Belgique ne sont pas prises en compte dans les moyennes internationales, car ces entités infranationales contribuent déjà aux moyennes internationales de la Belgique dans son ensemble.

Les estimations au niveau du système des pays qui ne respectent pas les normes techniques de TALIS en matière de taux de participation ne sont pas prises en compte dans les moyennes internationales.

Dans le cas de certains pays, les données peuvent ne pas être disponibles pour des indicateurs spécifiques ou encore des catégories spécifiques peuvent ne pas s'appliquer. Les lecteurs doivent donc garder à l'esprit que les termes « moyenne de l'OCDE », « moyenne TALIS » et « total UE » font référence aux pays dont les données disponibles sont comprises dans les moyennes en question. Chacune de ces moyennes peut ne pas être forcément uniforme dans toutes les colonnes d'un tableau.

Tout au long du rapport, l'expression « en moyenne » fait référence à la moyenne des pays et territoires de la zone OCDE dont les données sont disponibles.

Le nombre de systèmes d'éducation inclus dans chaque moyenne internationale est indiqué juste après le nom de l'organisation ou de l'enquête concernée :

- **Moyenne OCDE-27** : moyenne arithmétique basée sur les données des enseignants ou chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE dans les 27 systèmes d'éducation de l'OCDE dont la notation d'adjudication des données va de « bon », « passable » à « médiocre ». Dans ce rapport, la mention d'enseignant moyen est la forme abrégée d'enseignant moyen dans les 27 systèmes d'éducation de l'OCDE participant à l'enquête TALIS.

- **Moyenne OCDE-25** : moyenne arithmétique basée sur les données des enseignants du niveau 2 de la CITE dans les 25 systèmes d'éducation de l'OCDE dont la notation d'adjudication des données va de « bon », « passable » à « médiocre » et qui ont participé aux cycles de TALIS 2018 et TALIS 2024.
- **Moyenne OCDE-24** : moyenne arithmétique basée sur les données des chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE dans les 24 systèmes d'éducation de l'OCDE dont la notation d'adjudication des données va de « bon », « passable » à « médiocre » et qui ont participé aux cycles de TALIS 2018 et TALIS 2024.
- **Moyenne OCDE-PIAAC-29** : moyenne arithmétique basée sur les données des 29 pays et territoires de l'OCDE qui ont participé à l'enquête sur les Évaluations des compétences des adultes de 2023.
- **Moyenne TALIS-49** : moyenne arithmétique basée sur les données des enseignants ou chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE dans les 49 systèmes d'éducation participant à TALIS 2024 dont la notation d'adjudication des données va de « bon », « passable » à « médiocre ».
- **Total UE-22** : moyenne pondérée basée sur les données des enseignants ou chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE dans les États membres de l'UE qui participent à l'enquête TALIS et dont la notation d'adjudication des données va de « bon », « passable » à « médiocre ».
- **Moyenne CITE 1 TALIS-12** : moyenne arithmétique basée sur les données des enseignants ou chefs d'établissement du niveau 1 de la CITE dans les 12 systèmes d'éducation participant à TALIS 2024 dont la notation d'adjudication des données va de « bon », « passable » à « médiocre ».
- **Moyenne CITE 3 TALIS-8** : moyenne arithmétique basée sur les données des enseignants du niveau 3 de la CITE dans les huit systèmes d'éducation participant à TALIS 2024 dont la notation d'adjudication des données va de « bon », « passable » à « médiocre ».
- **Moyenne CITE 3 TALIS-7** : moyenne arithmétique basée sur les données des chefs d'établissement du niveau 3 de la CITE dans les sept systèmes d'éducation participant à TALIS 2024 dont la notation d'adjudication des données va de « bon », « passable » à « médiocre ».

Glossaire

- **Chef d'établissement plus jeune** : chef d'établissement âgé de moins de 40 ans.
- **Chef d'établissement plus âgé** : chef d'établissement âgé de 60 ans ou plus.
- **Chef d'établissement moins expérimenté (ou novice)** : chef d'établissement ayant une expérience maximum de cinq ans dans la direction d'établissement.
- **Chef d'établissement plus expérimenté** : chef d'établissement ayant plus de dix ans d'expérience dans la direction d'établissement.
- **Établissement favorisé** : établissement scolaire comptant 10 % ou moins d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (c'est-à-dire d'un foyer ne pouvant subvenir aux besoins les plus élémentaires tels qu'un logement, une alimentation ou des soins médicaux adéquats).
- **Établissement défavorisé** : établissement scolaire comptant plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (c'est-à-dire d'un foyer ne pouvant subvenir aux besoins les plus élémentaires tels qu'un logement, une alimentation ou des soins médicaux adéquats).
- **Établissement de petite taille** : établissement comptant moins de 250 élèves inscrits.
- **Établissement de grande taille** : établissement comptant au moins 750 élèves inscrits.

- **Établissement en zone urbaine** : établissement scolaire situé dans une commune de plus de 100 000 habitants.
- **Établissement en zone rurale** : établissement scolaire situé en zone rurale ou dans un village (dont la population ne dépasse pas 3 000 habitants). À noter, toutefois, dans certains pays et territoires, les établissements qualifiés de ruraux peuvent en fait se situer dans des villages urbanisés.
- **Établissement public** : établissement scolaire dont le directeur a déclaré qu'il est géré par une autorité publique chargée de l'éducation, un organisme gouvernemental, une municipalité ou un conseil d'administration nommé par le gouvernement ou élu au suffrage universel. À noter, toutefois, un établissement scolaire géré par le secteur public n'est pas forcément financé par des fonds publics.
- **Établissement privé** : établissement scolaire dont le directeur a déclaré qu'il est géré par une organisation non gouvernementale (par exemple, une église, un syndicat, une entreprise ou toute autre institution privée). À noter, toutefois, un établissement scolaire géré par le secteur privé n'est pas forcément financé par des fonds privés.
- **Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation** : élèves pour lesquels des besoins spécifiques ont été formellement identifiés.

Abréviations

CITE	Classification internationale type de l'éducation
Diff.	Différence
Diff. de pt %	Différence de point de pourcentage
Éc. T.	Écart type
Er. T.	Erreur type
PPA	Parité de pouvoir d'achat
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Informations techniques

Causalité

La conception de l'Enquête TALIS ne permet pas d'établir des relations causales entre deux variables. Toutes les analyses présentées dans ce rapport doivent donc être interprétées comme révélant la présence (ou l'absence) d'une corrélation statistique, à savoir si les variations d'une variable (par exemple, la participation des chefs d'établissement à des activités de formation professionnelle) sont systématiquement associées ou pas aux variations d'une autre variable (par exemple, leur satisfaction professionnelle). Il n'est pas possible, toutefois, de déterminer la causalité entre deux variables, c'est-à-dire d'établir si le fait de faire participer les chefs d'établissement à des activités de formation professionnelle, toutes choses étant égales par ailleurs, entraînerait une variation de leur niveau de satisfaction professionnelle.

Données sous-tendant les graphiques

Quatre symboles sont utilisés pour signaler des estimations non communiquées :

- **a** : la catégorie ne s'applique pas au pays ou territoire concerné, ou les données n'ont pas été collectées par le pays ou territoire, ou cela n'a pas été observé dans l'échantillon.
- **c** : il y a trop peu d'observations pour fournir des estimations fiables et/ou assurer la confidentialité des répondants (c'est-à-dire qu'il y a moins de 30 enseignants ou moins de

10 établissements/chefs d'établissement avec des données valides ; et/ou le taux de non-réponse [c'est-à-dire le rapport entre le nombre de réponses manquantes ou non valides et le nombre de participants auxquels la question était applicable] est supérieur à 50 %).

- **m** : les données ont été collectées, mais supprimées par la suite, ou n'ont pas été communiquées, pour des raisons techniques.
- **w** : les données ont été retirées ou n'ont pas été collectées à la demande du pays ou territoire concerné.

Arrondi

Du fait qu'elles ont été arrondies, certaines valeurs des tableaux, une fois additionnées, peuvent ne pas correspondre exactement aux totaux. Les totaux, différences et moyennes sont toujours calculés à partir des nombres exacts et sont arrondis uniquement une fois le calcul effectué.

Toutes les erreurs types dans cette publication ont été arrondies à une, deux ou trois décimales. Lorsque la valeur 0.0, 0.00 ou 0.000 est indiquée, cela ne signifie pas que l'erreur type est nulle, mais qu'elle est respectivement inférieure à 0.05, 0.005 ou 0.0005.

Différences statistiquement significatives

Ce volume ne traite que des différences ou évolutions significatives d'un point de vue statistique. Celles-ci sont indiquées en caractère gras dans les tableaux et par des formes pleines dans les graphiques. Voir l'annexe B pour de plus amples informations.

Documentation technique complémentaire

Pour plus d'informations sur la documentation, les instruments et la méthodologie de l'enquête TALIS, consulter le rapport technique *TALIS 2024 Technical Report* (OCDE, à paraître^[4]) et le guide d'utilisation *TALIS 2024 User Guide* (OCDE, à paraître^[5]).

Ce rapport utilise le service StatLinks de l'OCDE. Tous les tableaux et graphiques se voient attribuer une URL menant à un classeur ExcelTM correspondant, qui contient les données sous-jacentes. Ces URL sont stables et resteront inchangées dans le temps. De plus, les lecteurs ayant opté pour un format électronique pourront cliquer directement sur ces liens qui ouvriront directement le classeur dans une nouvelle fenêtre si leur navigateur Internet est ouvert et en cours d'exécution.

Teneur de ce rapport

Les recherches mettent systématiquement en évidence l'existence d'un lien étroit entre la direction des établissements et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, principalement par le biais de l'incidence de ce leadership sur l'organisation, la culture et les pratiques pédagogiques de l'établissement (Day, Gu et Sammons, 2016^[6] ; Day et al., 2010^[7] ; Hallinger, 2011^[8] ; Leithwood, Harris et Hopkins, 2020^[9] ; Leithwood et al., 2004^[10]). La consolidation du recrutement, de la formation continue et de la fidélisation des chefs d'établissement appréciés pour leur leadership constitue ainsi un enjeu politique majeur pour les systèmes d'éducation soucieux d'améliorer les performances et l'équité scolaires.

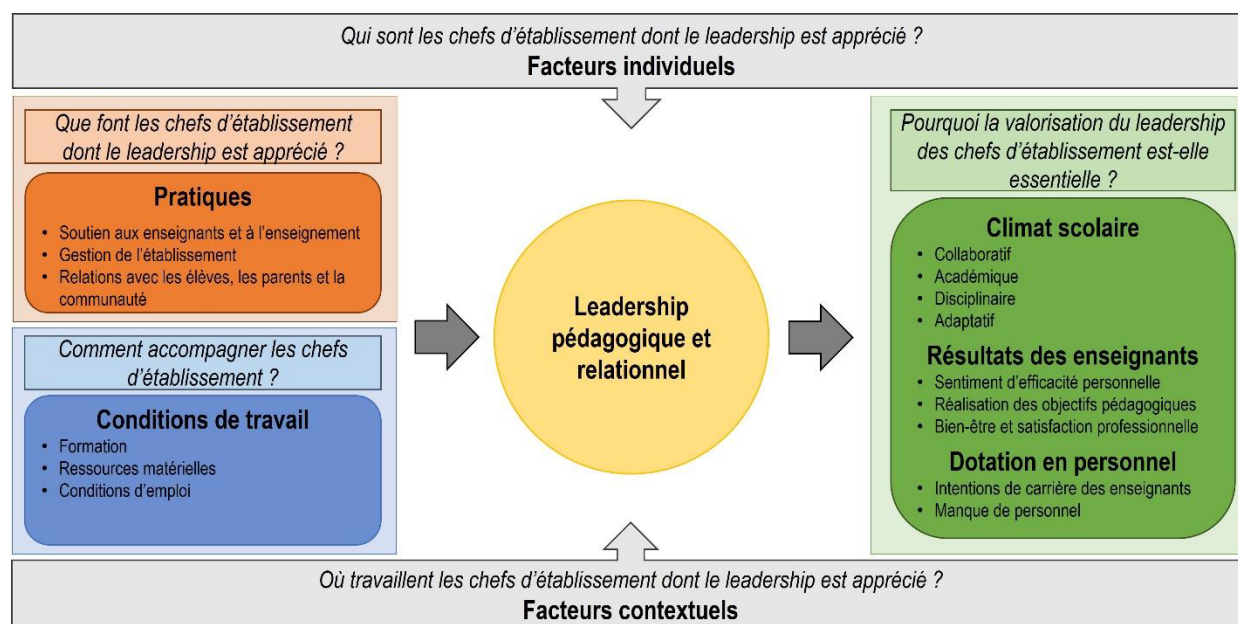
Autour d'une question centrale – *quelles sont les conditions systémiques propices à la valorisation du leadership des chefs d'établissement ?* –, ce rapport cherche à mieux comprendre qui sont les chefs d'établissement dont le leadership est apprécié, où ils travaillent, ce qu'ils font et dans quelles conditions ils exercent leurs fonctions afin d'aider les systèmes d'éducation à lever les obstacles et à cibler leur appui là où il est le plus nécessaire.

Cadre analytique

Ce rapport examine les profils, pratiques et conditions de travail associés à la *valorisation du leadership* – et, par extension, à celle des chefs d'établissement qui l'exercent. Cette « valorisation du leadership » est appréhendée à l'aune du point de vue des enseignants sur le leadership pédagogique et relationnel de leur chef d'établissement. Cette approche s'appuie sur le *Cadre conceptuel de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2024* (OCDE, 2025^[1]), qui identifie le leadership pédagogique et relationnel comme deux dimensions clés du leadership des chefs d'établissement. Consulter le chapitre 1 pour une description plus détaillée du leadership pédagogique et relationnel, ainsi que de la manière dont l'Enquête TALIS les mesure.

Le cadre analytique de ce rapport repose sur l'idée que, lorsqu'il est apprécié des enseignants, le leadership des chefs d'établissement a un effet positif sur l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Le rapport explore ainsi les liens entre la valorisation du leadership des chefs d'établissement et le climat scolaire, les résultats professionnels des enseignants et la stabilité du personnel. Pour encourager un tel leadership, les systèmes d'éducation doivent identifier les conditions de travail et les pratiques qui le favorisent le plus. Qui plus est, ce leadership pouvant, dans des conditions similaires, varier sous l'effet de facteurs individuels et contextuels, il est également important de comprendre qui sont ces chefs d'établissement dont le leadership est apprécié et où ils exercent. Le Graphique 1 résume ce modèle conceptuel.

Graphique 1. Modèle conceptuel sous-tendant ce rapport



Pourquoi la valorisation du leadership des chefs d'établissement est-elle essentielle ?

Le rapport explore la corrélation entre, d'une part, le leadership pédagogique et relationnel des chefs d'établissement et, d'autre part, le climat scolaire, les résultats professionnels des enseignants ainsi que la dotation en personnel (Graphique 1). Le climat scolaire est appréhendé à travers ses dimensions collaborative, académique, disciplinaire et adaptative ; les résultats professionnels des enseignants, à travers leur sentiment d'efficacité personnelle, la réalisation de leurs objectifs pédagogiques, leur bien-être et leur satisfaction professionnelle ; et la dotation en personnel, à travers les intentions de carrière des

enseignants et le point de vue des chefs d'établissement sur les éventuels manques de personnel entravant la qualité de l'enseignement.

Pratiques

Afin d'analyser ce que font les chefs d'établissement dont le leadership est apprécié, le rapport se concentre sur les pratiques identifiées dans le *Cadre conceptuel de l'Enquête TALIS 2024* (OCDE, 2025^[11]) et étayées par les résultats de cette édition 2024. Comme l'illustre le Graphique 1, celles-ci comprennent le soutien aux enseignants et à l'enseignement, la gestion de l'établissement, ainsi que les relations avec les élèves, les parents et la communauté – des activités de leadership de haut niveau axées sur les résultats organisationnels à long terme.

Conditions de travail

La valorisation du leadership des chefs d'établissement ne dépend pas uniquement de leurs efforts individuels, mais aussi de leurs conditions de travail. En améliorant ces dernières, les systèmes d'éducation peuvent donc favoriser cette valorisation. S'appuyant sur le modèle « exigences-ressources professionnelles » (Bakker et Demerouti, 2017^[11] ; Bakker et Demerouti, 2007^[12]), le rapport examine ainsi trois ressources clés pouvant servir de leviers à cette amélioration : la formation, les ressources matérielles et les conditions d'emploi (Graphique 1).

Facteurs individuels et contextuels

Dans des conditions similaires, le leadership peut en outre varier sous l'effet de facteurs individuels et contextuels (Graphique 1). Ceux-ci sont pris en compte dans l'analyse de ce rapport, à la fois en tant que variables de ventilation et de contrôle dans les modèles de régression.

Les facteurs individuels comprennent les caractéristiques démographiques des chefs d'établissement (âge et sexe) et, le cas échéant, leur ancienneté (nombre d'années d'expérience) ; tandis que ceux contextuels couvrent la taille de l'établissement, son type de gouvernance, le milieu socio-économique des élèves et, le cas échéant, la situation géographique et la composition de l'effectif d'élèves, notamment la proportion d'élèves ayant des difficultés à comprendre la ou les langues d'enseignement, ainsi que d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

Conséquences de la taille limitée des échantillons d'établissements

La taille des échantillons au niveau des établissements étant nettement inférieure à celle des échantillons d'enseignants, plusieurs conséquences sont à noter pour les analyses :

- **Baisse de la puissance statistique.** La taille plus limitée des échantillons amoindrit la probabilité de mettre au jour : des écarts statistiquement significatifs entre les cycles TALIS et entre les sous-populations ; et des corrélations entre variables. De ce fait, seules les dynamiques les plus prononcées peuvent être mises en évidence.
- **Recours privilégié aux variables continues.** Le traitement de la valorisation du leadership en tant que variable binaire génère des estimations peu fiables, particulièrement lorsque l'occurrence est rare. Les analyses recourent dès lors prioritairement à la régression linéaire, en retenant comme indicateur de résultat la moyenne (au niveau de l'établissement) des points de vue des enseignants sur le leadership pédagogique et relationnel de leur chef d'établissement.
- **Parcimonie des modèles de régression.** L'introduction d'un nombre excessif de prédicteurs au regard de la taille de l'échantillon accentue le risque de surajustement, les modèles captant alors des variations aléatoires et non des corrélations structurelles.

Grandes lignes

Le rapport s'articule comme suit :

- Le **chapitre 1** explore la relation entre le leadership pédagogique et relationnel des chefs d'établissement, d'une part, et le climat scolaire, les résultats professionnels des enseignants et la dotation en personnel, d'autre part.
- Le **chapitre 2** analyse les caractéristiques individuelles des chefs d'établissement dont le leadership est apprécié, le contexte scolaire dans lequel ils évoluent, ainsi que leur bien-être et leur satisfaction professionnelle.
- Le **chapitre 3** examine comment les chefs d'établissement dont le leadership est apprécié soutiennent les enseignants et l'enseignement, comment ils dirigent leur établissement, et quels liens ils nouent avec les élèves, les parents et la communauté.
- Le **chapitre 4** s'intéresse aux conditions de travail des chefs d'établissement, ainsi qu'à leur lien avec la valorisation de leur leadership et leur satisfaction professionnelle.
- L'**annexe A** fournit des explications sur les populations cibles, les échantillons de l'enquête et un résumé des résultats d'adjudication des données pour chaque échantillon, ainsi que des mises en garde sur l'interprétation des résultats, le cas échéant.
- L'**annexe B** fournit des explications sur les variables complexes dérivées des questionnaires à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement analysées dans ce volume, ainsi que sur les méthodes statistiques suivies pour analyser les données de TALIS.
- L'**annexe C** fournit la liste complète des tableaux de résultats en ligne.

Références

- Bakker, A. et E. Demerouti (2017), « Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward », *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 22/3, pp. 273-285, <https://doi.org/10.1037/OCP0000056>. [11]
- Bakker, A. et E. Demerouti (2007), « The Job Demands-Resources model: State of the art », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22/3, pp. 309-328, <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>. [12]
- Day, C., Q. Gu et P. Sammons (2016), « The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference », *Educational Administration Quarterly*, vol. 52/2, pp. 221-258, <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>. [6]
- Day, C. et al. (2010), *10 Strong Claims About Successful School Leadership*, College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327938/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf. [7]
- Hallinger, P. (2011), « Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research », *Journal of Educational Administration*, vol. 49/2, pp. 125-142, <https://doi.org/10.1108/0957823111116699>. [8]
- Krumpal, I. (2011), « Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review », *Quality and Quantity*, vol. 47/4, pp. 2025-2047, <https://doi.org/10.1007/S11135-011-9640-9>. [3]

- Leithwood, K., A. Harris et D. Hopkins (2020), « Seven strong claims about successful school leadership revisited », *School Leadership and Management*, vol. 40/1, pp. 5-22, <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>. [9]
- Leithwood, K. et al. (2004), *How Leadership Influences Student Learning*, The Wallace Foundation, New York, NY, <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>. [10]
- OCDE (2025), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>. [1]
- OCDE (à paraître), *TALIS 2024 Technical Report*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, [https://one.oecd.org/document/EDU/TALIS/GB\(2025\)8/REV1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/TALIS/GB(2025)8/REV1/en/pdf). [4]
- OCDE (à paraître), *TALIS 2024 User Guide*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, [https://one.oecd.org/document/EDU/TALIS/GB\(2025\)9/REV1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/TALIS/GB(2025)9/REV1/en/pdf). [5]
- van de Vijver, F. et K. Leung (1997), *Methods and Data Analysis for Cross-cultural Research*, Sage, Newbury Park, CA, <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/methods-and-data-analysis-for-cross-cultural-research>. [2]

Résumé

Les recherches mettent systématiquement en évidence l'existence d'un lien étroit entre la direction des établissements et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats de l'édition 2024 de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE – la plus vaste enquête mondiale menée auprès des enseignants et des chefs d'établissement – corroborent ce constat. Ils attestent ainsi de la corrélation entre, d'une part, la valorisation par les enseignants du leadership de leur chef d'établissement (c'est-à-dire leur perception positive de son leadership pédagogique et relationnel) et, d'autre part, un climat scolaire positif, de meilleurs résultats professionnels parmi les enseignants et une moindre prévalence du manque d'enseignants. Ces résultats permettent en outre de mieux appréhender qui sont les chefs d'établissement dont le leadership est apprécié, où ils travaillent, ce qu'ils font et dans quelles conditions ils exercent leurs fonctions.

Le leadership des chefs d'établissement qui s'épanouissent professionnellement est plus apprécié

Les chefs d'établissement se sentant soutenus et satisfaits sur le plan professionnel sont sans doute mieux à même d'encadrer les enseignants et de nouer avec eux des relations solides. En retour, la reconnaissance des enseignants peut renforcer la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur sentiment d'efficacité. Dans la plupart des systèmes d'éducation couverts, plus de 90 % des chefs d'établissement se disent globalement satisfaits de leur travail, même si ceux plus jeunes et moins expérimentés tendent à faire part d'un niveau moindre de satisfaction.

Les conditions de travail des chefs d'établissement se prêtent à des mesures de soutien. Leur niveau de satisfaction professionnelle est ainsi plus élevé lorsqu'ils sont satisfaits de leur salaire et de leurs autres conditions d'emploi, et moins confrontés à des contraintes de ressources matérielles.

Des signes encourageants sont à noter sur ce plan. Entre 2018 et 2024, la proportion de chefs d'établissement signalant des insuffisances ou des inadéquations de ressources matérielles a diminué pour la plupart des types de ressources à l'étude, l'insuffisance ou l'inadéquation des ressources et outils numériques connaissant la plus forte amélioration, avec des baisses de contraintes observées dans la plupart des systèmes. Le Viet Nam enregistre à cet égard le recul le plus marqué (51 points de pourcentage), attestant de son investissement continu dans l'infrastructure numérique éducative. La satisfaction salariale des chefs d'établissement est également en hausse dans de nombreux systèmes d'éducation, comme en atteste le cas de la Lituanie, où la proportion de chefs d'établissement satisfaits sur ce plan a augmenté de 55 points de pourcentage à la suite d'améliorations substantielles de leur rémunération et de leurs conditions de travail. Néanmoins, les contraintes administratives des chefs d'établissement ne doivent pas être négligées : la charge excessive de travail administratif reste leur principale source de stress, mentionnée par environ deux tiers d'entre eux, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Très appréciés, les chefs d'établissement plu jeunes n'en ont pas moins besoin d'être accompagnés

Les chefs d'établissement plus jeunes sont plus susceptibles d'être reconnus pour l'efficacité de leur leadership. Pourtant, ceux âgés de moins de 40 ans et ceux novices dans ces fonctions font état d'un niveau plus élevé de stress professionnel et moindre de satisfaction concernant leur rémunération et leurs autres conditions d'emploi. Ces chefs d'établissement sont en outre moins susceptibles de diriger des établissements urbains et de grande taille, et sont en revanche surreprésentés dans les établissements présentant une plus forte proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

Il apparaît donc essentiel que l'encouragement d'un accès plus précoce aux fonctions de direction s'accompagne d'un soutien adapté. L'Autriche s'illustre à cet égard : elle a favorisé cet accès précoce grâce à un recrutement transparent et basé sur les compétences, à des formations structurées au leadership et à des programmes de préparation des futurs chefs d'établissement ; elle est à ce jour le seul système d'éducation participant où l'âge moyen des chefs d'établissement a baissé entre 2018 et 2024, passant de 55 à 53 ans.

Le leadership peut s'améliorer grâce à la formation

L'accompagnement des chefs d'établissement doit se poursuivre au-delà de leur entrée en fonction. En attestent les résultats de TALIS 2024, qui mettent en évidence une corrélation entre l'amélioration du leadership pédagogique des chefs d'établissement et leur participation à deux types d'activités de formation professionnelle continue : celles d'autoformation en présentiel ; et celles de formation en ligne à l'utilisation des ressources et outils numériques pour l'enseignement.

La participation des chefs d'établissement à ces activités varie toutefois considérablement entre les systèmes d'éducation, avec des taux allant de moins de 30 % en France et en Suède, à plus de 90 % au Kazakhstan, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam pour la formation au numérique, et de 50 % en Türkiye à 98 % en Islande, en Pologne et à Shanghai (Chine) pour les activités d'autoformation. De fortes disparités qui appellent une réflexion sur la manière dont les systèmes encouragent et soutiennent la formation continue des chefs d'établissement.

Les pratiques associées à un leadership apprécié ne sont pas toujours adoptées

Les chefs d'établissement dont le leadership est apprécié tendent à donner la priorité aux programmes scolaires et à la pédagogie, notamment à travers l'observation de séances d'enseignement en classe et la formulation de retours sur le travail des enseignants. Ils encouragent le leadership des enseignants, utilisent les résultats obtenus à l'échelle de l'établissement et des classes pour l'évaluation formelle des enseignants, font suivre cette évaluation de plans de développement ou de formation, et impliquent les élèves, les parents ainsi que la communauté locale dans les prises de décision et la vie de l'établissement.

Les progrès sur ces plans se révèlent toutefois inégaux. Entre 2018 et 2024, la proportion de chefs d'établissement faisant part d'opportunités pour les élèves de participer aux décisions de leur établissement a augmenté de 6 points de pourcentage en moyenne, la plus forte hausse (37 points de pourcentage) revenant au Japon, qui a consolidé son curriculum national afin d'offrir aux élèves des opportunités structurées de participation aux débats, aux décisions collectives ainsi qu'à la gestion de la vie scolaire. De leur côté, l'observation de séances d'enseignement en classe et la formulation, sur cette base, de retours sur le travail des enseignants, ont en moyenne augmenté de 7 et 4 points de pourcentage, respectivement. L'Espagne et la Lettonie, qui ont mis en place des politiques spécifiques de renforcement de ces deux dimensions, comptent parmi les systèmes d'éducation affichant les plus fortes progressions. En revanche, l'utilisation des résultats obtenus à l'échelle de l'établissement et des classes pour l'évaluation formelle des enseignants est en recul, passée de 70 % à 61 % en moyenne.

Infographie 1. Le rôle déterminant des chefs d'établissement

Le rôle déterminant des chefs d'établissement



Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2024

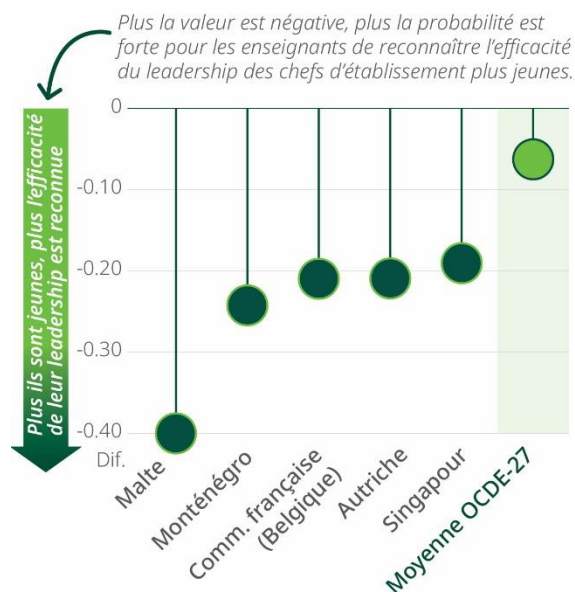
Plus de 90% des chefs d'établissement se disent satisfaits de leur travail...



Le fait de se sentir satisfaits et soutenus au travail peut aider les chefs d'établissement à exercer un leadership plus efficace et à nouer des **relations plus solides avec les enseignants**.

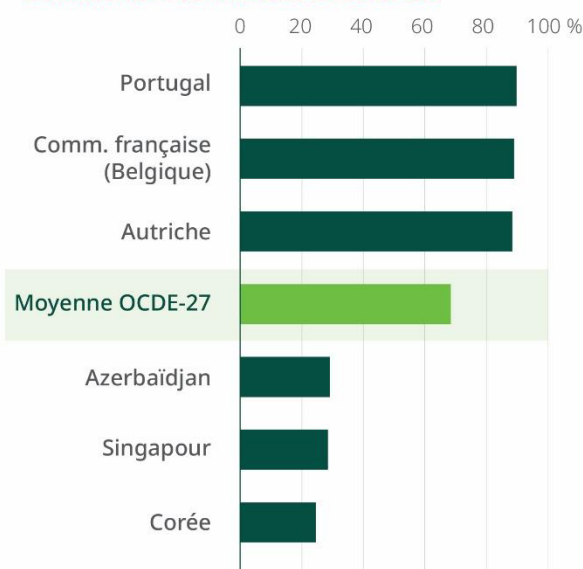
Les enseignants sont plus susceptibles de reconnaître l'efficacité du leadership des chefs d'établissement plus jeunes...

Corrélation entre le leadership pédagogique des chefs d'établissement et leur âge



...mais plus de 2 sur 3 voient dans l'administratif une source de stress

Pourcentage de chefs d'établissement mentionnant le fait d'avoir trop de travail administratif comme source de stress



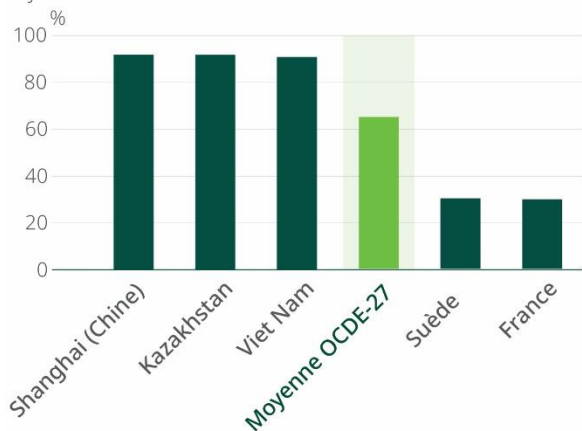
...mais les chefs d'établissement plus jeunes sont moins satisfaits de leur rémunération et de leurs conditions d'emploi

Chefs d'établissement de moins de 40 ans **Chefs d'établissement de 60 ans et plus**



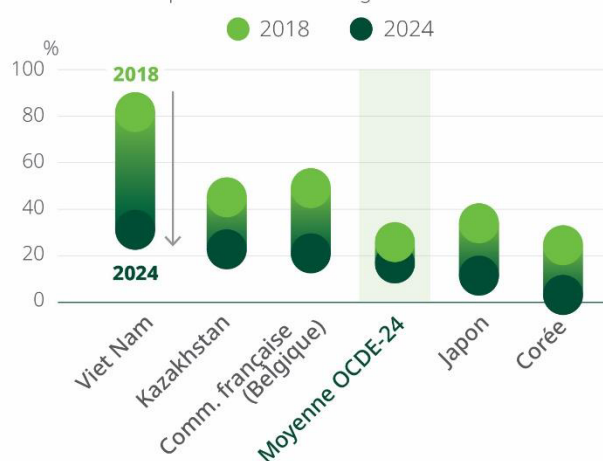
Dans quelle mesure les chefs d'établissement sont-ils formés au numérique ?

Le taux de participation à des activités de formation au numérique varie de moins de 30 % à plus de 90 % selon les systèmes d'éducation.



Les établissements sont moins nombreux à signaler un manque de ressources et d'outils numériques

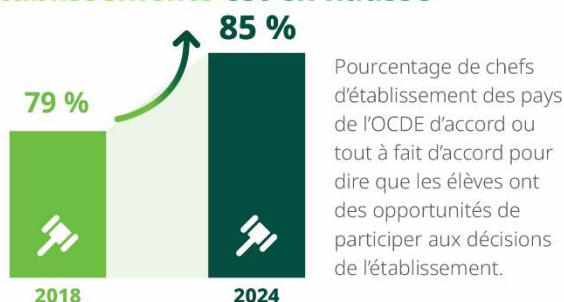
Entre 2018 et 2024, la proportion de chefs d'établissement signalant une insuffisance ou une inadéquation des ressources et outils numériques entravant l'enseignement a diminué.



Les chefs d'établissement dont l'efficacité du leadership est reconnue...

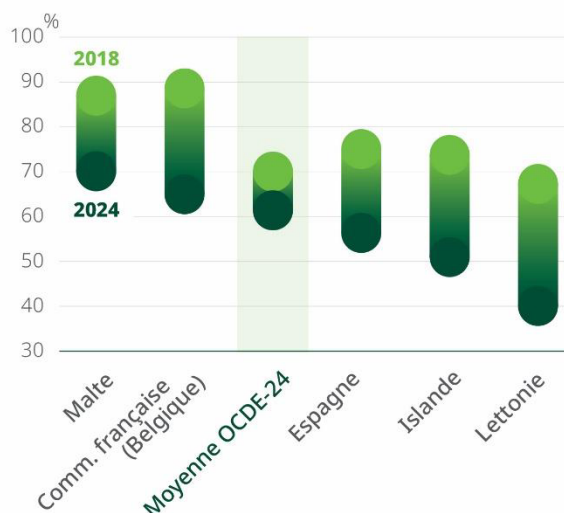
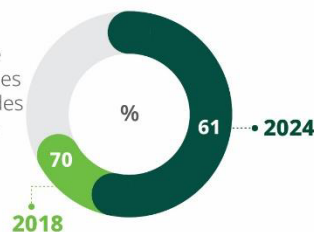


La participation des élèves à la prise de décision au sein des établissements est en hausse



L'utilisation des résultats pour l'évaluation des enseignants est en baisse

Entre 2018 et 2024, l'utilisation des résultats de l'établissement et des classes pour l'évaluation formelle des enseignants est passée de 70 % à 61 % dans les pays de l'OCDE.



4 Comment accompagner les chefs d'établissement ?

Ce chapitre s'intéresse aux conditions de travail des chefs d'établissement, notamment à leur formation professionnelle, aux ressources matérielles dont disposent leur établissement, ainsi qu'à leurs conditions d'emploi – tant salariales que non salariales. Il examine en outre le lien entre ces conditions de travail et leur satisfaction professionnelle ainsi que la valorisation de leur leadership. Il explore enfin la variation de ces conditions de travail entre les systèmes d'éducation et en fonction des caractéristiques des chefs d'établissement et des établissements, ainsi que leur évolution au fil du temps.

Faits marquants

- **Une corrélation positive s'observe entre le leadership pédagogique et la participation des chefs d'établissement** à deux types spécifiques d'activités de formation professionnelle continue : **celles d'autoformation en présentiel ; et celles de formation en ligne à l'utilisation des ressources et outils numériques pour l'enseignement**. L'incidence de la modalité de suivi de ces activités de formation suggère qu'une participation en présentiel pourrait être particulièrement importante pour le développement des pratiques de leadership, tandis que celui des compétences numériques se prête bien aux formats virtuels.
- **La participation des chefs d'établissement à des activités de formation professionnelle continue varie considérablement entre les systèmes**. Pour la formation au numérique, leurs taux de participation vont ainsi de moins de 30 % en France et en Suède, à plus de 90 % au Kazakhstan, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam, tandis que pour les activités d'autoformation, ils vont de 50 % en Türkiye à 98 % en Islande, en Pologne et à Shanghai (Chine).
- **Les chefs d'établissement font part d'un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle lorsqu'ils sont moins confrontés à des contraintes de ressources matérielles**. L'insuffisance ou l'inadéquation des espaces pédagogiques et des infrastructures sont les problèmes le plus fréquemment signalés, touchant en moyenne environ un quart des chefs d'établissement.
- **Les contraintes de ressources matérielles sont plus fréquentes dans les établissements publics et dans ceux présentant une plus forte proportion (plus de 30 %) d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé**.
- **La proportion de chefs d'établissement signalant de telles insuffisances ou inadéquations est en recul** pour la plupart des types de ressources **depuis 2018**, la plus forte baisse revenant aux ressources et outils numériques (-9 points de pourcentage, en moyenne).
- **Les chefs d'établissement satisfaits de leur rémunération et de leurs conditions d'emploi non salariales font état d'un niveau global de satisfaction professionnelle plus élevé**.
- **En moyenne, la moitié environ des chefs d'établissement se disent satisfaits de leur salaire**. Cette satisfaction n'apparaît pas corrélée au ratio salarial entre les chefs d'établissement et les enseignants. Il semble donc qu'une fois un certain seuil de rémunération atteint, la perception du salaire est davantage déterminée par des facteurs tels que le coût de la vie, les structures salariales et la charge de travail.
- **Entre 2018 et 2024, la satisfaction salariale des chefs d'établissement s'est améliorée dans de nombreux systèmes**, les progressions les plus marquées s'observant en Lituanie (+55 points de pourcentage), en Bulgarie (+30 points de pourcentage), en Nouvelle-Zélande* (+27 points de pourcentage) et en Italie (+25 points de pourcentage).
- **En moyenne, deux tiers environ des chefs d'établissement se disent satisfaits de leurs conditions d'emploi (hors salaire)**, avec des proportions variant toutefois de moins de 35 % au Portugal, en France et en Communauté française de Belgique, à plus de 90 % en Colombie et aux États-Unis.
- **Le niveau de satisfaction concernant la rémunération et les conditions d'emploi (hors salaire) est plus élevé chez les chefs d'établissement plus âgés (60 ans ou plus) et plus expérimentés (plus de 10 ans d'ancienneté), ainsi que chez ceux des établissements privés**.

* La prudence est de mise dans l'interprétation des estimations pour les pays suivis d'un astérisque, en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse. Consulter le Guide du lecteur et l'annexe A pour plus d'informations.

Introduction

Le fait que l'efficacité du leadership des chefs d'établissement soit reconnue¹ ne dépend pas uniquement de leurs pratiques, mais aussi de l'existence de conditions de travail leur permettant d'avoir un réel impact. Des conditions de travail propices sont ainsi corrélées à un taux plus faible de rotation du personnel de direction et à une pérennisation du leadership (Darling-Hammond et al., 2026^[1]). Pérennisation du leadership qui, elle-même, a une incidence positive sur le climat scolaire, le maintien des enseignants en poste et les résultats des élèves (Darling-Hammond et al., 2026^[1]).

S'appuyant sur le modèle « exigences-ressources professionnelles » (Bakker et Demerouti, 2007^[2]), qui distingue les exigences professionnelles – énergivores – des ressources positives – qui en atténuent les effets –, ce chapitre s'intéresse à trois aspects déterminants des conditions de travail des chefs d'établissement des systèmes d'éducation participant à l'Enquête TALIS dont les données sont disponibles (ci-après « systèmes d'éducation ») : la formation, les ressources matérielles et les conditions d'emploi. La formation, en lien plus direct avec les pratiques de leadership, est examinée au regard de la valorisation du leadership – tant pédagogique² que relationnel³ – des chefs d'établissement. Les deux autres aspects de leurs conditions de travail impactant leur exercice au quotidien – l'insuffisance ou l'inadéquation des ressources matérielles de leur établissement et leurs conditions d'emploi – sont, eux, examinés au regard de leur satisfaction professionnelle. Ce chapitre analyse par ailleurs la variation de ces trois aspects entre les systèmes d'éducation et au sein de ceux-ci, ainsi que leur évolution au fil du temps.

Les corrélations présentées dans ce chapitre s'appuient sur des analyses de régression qui examinent le lien entre deux variables, tout en prenant en compte d'autres facteurs pertinents susceptibles d'influer sur ces relations. Les modèles de régression intègrent les caractéristiques des chefs d'établissement (à savoir leur sexe et leur âge) et celles des établissements (à savoir leur type de gouvernance, leur taille ainsi que leur effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé)⁴. Les corrélations examinées remplissent les conditions suivantes :

- les coefficients des moyennes OCDE et TALIS sont statistiquement significatifs⁵ ;
- au moins deux tiers des systèmes d'éducation participants pour lesquels des données sont disponibles présentent des coefficients de même signe que les moyennes OCDE et TALIS, indépendamment de leur signification statistique.

La conception de TALIS ne permet pas d'établir des relations causales entre deux variables. Toutes les analyses de régression présentées dans ce rapport doivent donc être interprétées comme révélant la présence (ou l'absence) d'une corrélation statistique, à savoir si la variation d'une variable est systématiquement associée ou non à la variation d'une autre variable. En revanche, elles ne permettent pas de tirer de conclusions sur la causalité ; en d'autres termes, elles ne peuvent pas déterminer si la variation d'une variable entraînerait un changement dans une autre, toutes choses étant égales par ailleurs.

Formation

La formation professionnelle des chefs d'établissement couvre leur formation initiale, mais aussi celle continue, qui leur permet, une fois en exercice, de développer – via des activités formelles et informelles – leurs compétences, leurs connaissances et leur expertise tout au long de leur carrière (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[3]). À cet égard, les recherches soulignent systématiquement l'impact positif d'une formation professionnelle continue de qualité, associée à des dispositifs de mentorat et d'accompagnement personnalisé, sur l'efficacité des chefs d'établissement, le maintien en poste des enseignants et les

résultats des élèves, ainsi que sur le maintien des chefs d'établissement dans la profession (Darling-Hammond et al., 2026^[1] ; Pont, Nusche et Moorman, 2009^[41]).

Tous les aspects de la formation ne sont pas associés de la même manière aux pratiques de leadership appréciées par les enseignants. Les analyses de régression montrent ainsi que ni l'obtention du niveau de diplôme le plus élevé (master ou doctorat) par les chefs d'établissement, ni le contenu de leur formation formelle ne sont corrélés à la valorisation de leur leadership par les enseignants (tableaux 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4).

Néanmoins, comme le montre le chapitre 3, les chefs d'établissement dont la formation formelle incluait une composante de leadership pédagogique sont plus susceptibles de recourir à ce type de pratiques, en moyenne, dans les pays et territoires de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles (ci-après « en moyenne ») (tableau 3.7). Si la formation peut accroître la fréquence à laquelle les chefs d'établissement mobilisent ces pratiques, leur efficacité dépend toutefois d'autres éléments que la formation seule ne peut apporter, tels que l'expérience acquise dans le cadre de cette fonction, l'apprentissage par la pratique en contexte scolaire réel et la qualité des relations avec les enseignants.

Formation professionnelle continue

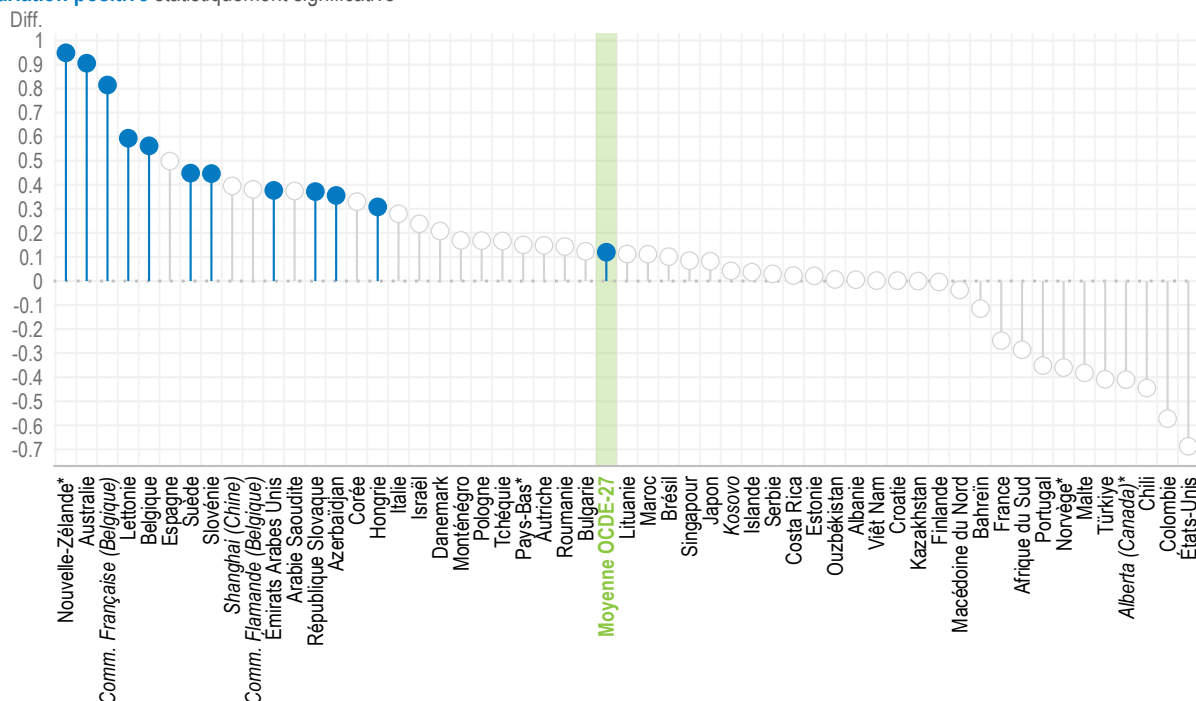
L'Enquête TALIS dédie plusieurs questions complémentaires à la formation professionnelle continue des chefs d'établissement : la première le interroge sur leur participation à des activités de formation professionnelle spécifiques au cours des 12 derniers mois et, le cas échéant, sur les modalités (en présentiel, en ligne, ou les deux) ; la seconde, sur le contenu de leur formation ; et la troisième, sur leurs besoins actuels de formation professionnelle dans différents domaines, sur une échelle à quatre niveaux allant de « aucun besoin actuellement » à « besoin élevé ».

La plupart des chefs d'établissement participent à une forme ou une autre de formation professionnelle. En moyenne, les taux de participation les plus élevés s'observent pour les activités d'autoformation (80 %), les cours, séminaires ou ateliers sur les disciplines enseignées, les méthodes d'enseignement ou d'autres aspects en rapport avec la pédagogie (79 %), et les cours, séminaires ou ateliers sur le leadership (78 %) (tableau 4.5). Les programmes formalisés certifiants (sanctionnés par un diplôme, par ex.) présentent, quant à eux, le taux de participation le plus faible (22 %).

Graphique 4.1. Corrélation entre le leadership pédagogique et la formation à l'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement

Variation de la moyenne, au niveau établissement, du score des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sur l'échelle de leadership pédagogique¹ associée à leur participation (au cours des 12 mois précédant l'enquête) à une formation en ligne sur le développement de stratégies d'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement²

Variation positive statistiquement significative



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués par des cercles pleins (voir l'annexe B). Les cercles pleins supérieurs à 0 indiquent une corrélation positive, et ceux inférieurs à 0, une corrélation négative.

1. Échelle standardisée avec un écart type de 2 et une valeur de 10 correspondant à la valeur médiane de l'échelle de réponse. Pour plus d'informations sur les échelles, consulter l'annexe B.

2. Les résultats sont basés sur une analyse de régression linéaire au niveau établissement, tenant compte des caractéristiques des chefs d'établissement (à savoir sexe et âge [standardisé au niveau international]) et des établissements (à savoir type de gouvernance, taille et effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableau 4.15.

Parmi les différents types de formation continue, deux activités se distinguent par leur corrélation positive avec le leadership pédagogique : les activités d'autoformation (dont l'interprétation peut différer selon les systèmes) ; et les cours, séminaires ou ateliers sur le développement de stratégies d'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement. Cette association dépend toutefois du mode de participation. Une corrélation ne s'observe ainsi entre les activités d'autoformation et le leadership pédagogique que lorsque celles-ci sont effectuées en présentiel (tableau 4.14), un constat qui semble indiquer que les interactions en personne, l'observation, l'accompagnement et les échanges avec les collègues peuvent être particulièrement propices au développement des pratiques de leadership que les enseignants apprécient chez leurs chefs d'établissement. À l'inverse, une corrélation ne s'observe entre la participation à des activités de formation sur les stratégies numériques et le leadership pédagogique que lorsqu'elles sont suivies en ligne (Graphique 4.1), un constat qui peut, cette fois-ci, refléter l'adéquation de l'apprentissage en ligne pour le développement de compétences numériques et,

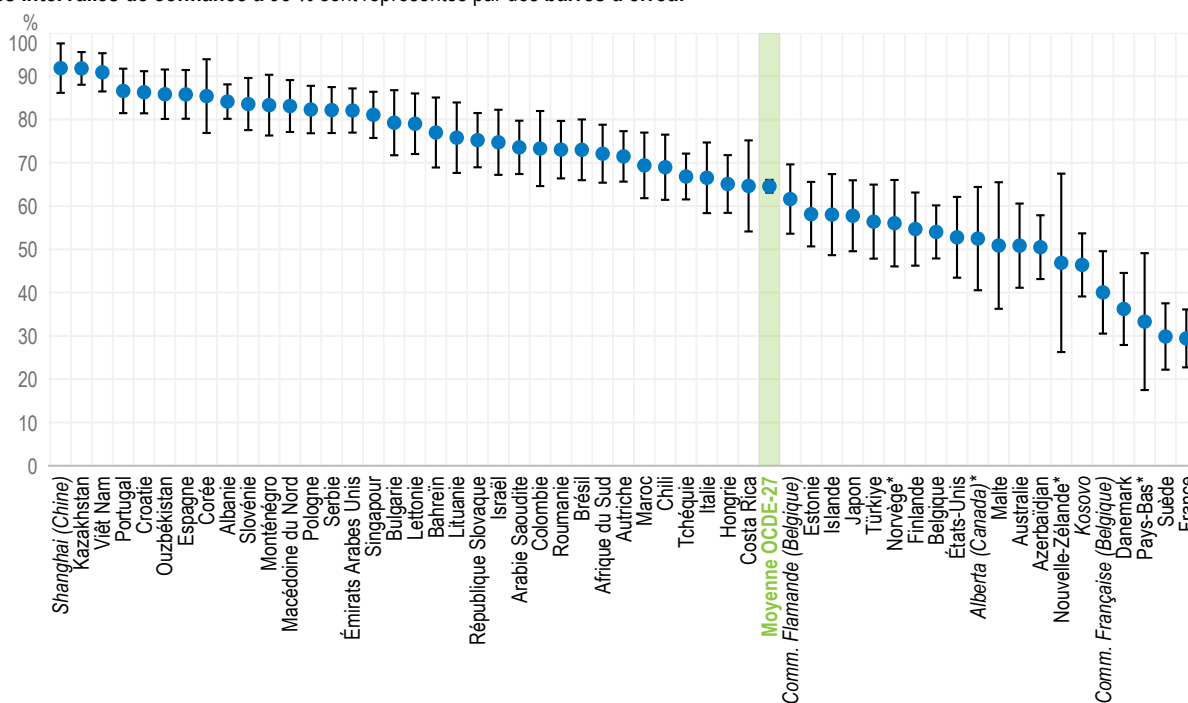
possiblement, le meilleur positionnement des chefs d'établissement qui adoptent eux-mêmes ce mode d'apprentissage pour encourager l'usage des technologies dans l'enseignement.

Le taux de participation des chefs d'établissement à ces deux types d'activité de formation en corrélation positive avec le leadership pédagogique varie toutefois considérablement entre les systèmes d'éducation, allant de moins de 30 % en France et en Suède à plus de 90 % au Kazakhstan, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam pour les activités de formation au développement de stratégies d'utilisation d'outils numériques (Graphique 4.2), et de 50 % en Türkiye à une participation quasi universelle (98 %) en Islande, en Pologne et à Shanghai (Chine) pour les activités d'autoformation (tableau 4.5).

Graphique 4.2. Participation des chefs d'établissement à des activités de formation sur l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant participé (au cours des 12 mois précédant l'enquête) à des activités de formation sur le développement de stratégies d'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement

Les intervalles de confiance à 95 % sont représentés par des barres d'erreur



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Un intervalle de confiance à 95 % définit la plage dans laquelle la valeur réelle a de fortes chances de se trouver, compte tenu de l'incertitude inhérente aux estimations de l'enquête. Il traduit la précision d'une estimation : plus l'intervalle est étroit, plus la précision est élevée ; plus il est large, plus l'incertitude est grande.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableau 4.16.

En moyenne, les chefs d'établissements privés font état d'une plus faible participation aux activités de formation sur l'utilisation d'outils numériques pour l'enseignement (54 % contre 66 % pour les chefs d'établissements publics) (tableau 4.16). Le taux de participation à ce type d'activité est plus élevé dans les grands établissements (750 élèves ou plus), dans les établissements présentant une plus forte proportion (plus de 30 %) d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé et dans ceux présentant une plus forte proportion (10 % ou plus) d'élèves ayant des difficultés à comprendre la langue d'enseignement.

Encadré 4.1. Comment accompagner les chefs d'établissement du primaire ?

Dans l'enseignement primaire, le leadership des chefs d'établissement est davantage reconnu lorsqu'ils :

- participent à des activités de formation sur le développement de stratégies d'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement (tableaux 4.6 et 4.7) ;
- font état de faibles besoins de formation professionnelle en matière de recherche et de théorie sur le leadership ainsi que de développement de la coopération (tableaux 4.23 et 4.24) ;
- sont impliqués dans les décisions relatives à la répartition du budget et au choix du matériel pédagogique (tableaux 4.40 et 4.41) ;

Ils font également part d'une plus grande satisfaction professionnelle lorsqu'ils :

- sont moins confrontés à une insuffisance ou une inadéquation des ressources matérielles entravant la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité (table 4.25) ;
- sont satisfaits à la fois de leur rémunération et de leurs conditions d'emploi (hors alaire) (tableau 4.45).

Les tendances observées chez les chefs d'établissement du primaire diffèrent de celles relevées parmi ceux du premier cycle du secondaire sur les plans suivants :

- **Formation professionnelle** : En moyenne, les chefs d'établissement du primaire sont plus nombreux que ceux du premier cycle du secondaire à participer à des activités de formation sur les disciplines enseignées, les méthodes d'enseignement ou d'autres aspects en rapport avec la pédagogie, tandis qu'ils sont moins nombreux à participer à des conférences pédagogiques (tableau 4.5). En moyenne, ils font également état de besoins de formation plus importants en matière de théorie du leadership, de conception des programmes, d'observation de séances d'enseignement, de formulation de retours efficaces sur le travail et d'outils numériques (tableau 4.21)
- **Outils et connectivité numériques** : Dans la plupart des systèmes, les chefs d'établissement du primaire sont moins nombreux à signaler un manque de ressources et d'outils numériques ou un accès insuffisant à Internet en 2024 qu'en 2018, des baisses s'observant respectivement dans 7 et 6 systèmes sur 9 (tableau 4.34). En moyenne, les chefs d'établissement du primaire font par ailleurs état de besoins de formation plus importants en matière d'outils numériques que ceux du premier cycle du secondaire, avec des proportions allant de 2 % aux Pays-Bas* à 54 % au Maroc (tableau 4.21).
- **Prise de décision** : En moyenne, les chefs d'établissement du primaire ont une responsabilité décisionnelle plus limitée que ceux du premier cycle du secondaire en matière de budget, de dotation en personnel et de programmes scolaires (tableaux 4.36, 4.37, 4.38 et 4.39). Ce niveau de responsabilité est plus élevé dans les établissements privés que dans ceux publics, tous domaines de décision confondus.
- **Satisfaction salariale** : En moyenne, les chefs d'établissement du primaire sont moins satisfaits de leur salaire que ceux du premier cycle du secondaire (tableau 4.42). Dans les établissements publics, l'écart entre ces deux groupes est toutefois faible (tableau 4.43). Entre 2018 et 2024, cette satisfaction salariale a reculé de 17 points de pourcentage en Corée, mais augmenté de 38 points de pourcentage aux Pays-Bas*a (tableau 4.47).

Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

^a La prudence est de mise dans l'interprétation des estimations des résultats de TALIS 2018 et des évolutions entre TALIS 2018 et TALIS 2024 en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Les niveaux de besoins de formation professionnelle signalés par les chefs d'établissement sont relativement modestes, allant en moyenne d'environ 14 % pour la promotion de l'équité et de la diversité, à environ 28 % pour le développement du bien-être du personnel (tableau 4.21). Le développement de la coopération entre enseignants (27 %), l'utilisation des données pour améliorer la qualité de l'établissement (25 %) et la gestion de l'établissement (25 %) arrivent également en bonne place parmi les besoins signalés, en moyenne.

Par rapport à TALIS 2018, le développement de la coopération et l'utilisation des données restent des axes prioritaires pour les chefs d'établissement (tableau 4.22). Le bien-être du personnel ressort également comme une priorité majeure en 2024, marquant l'introduction d'un nouveau thème qui ne figurait pas dans le questionnaire TALIS 2018 (tableau 4.21).

L'importance accordée au bien-être du personnel reflète probablement une évolution post-pandémie, ce sujet devenant alors une préoccupation croissante parmi les chefs d'établissement (Dreer et Gouasé, 2022^[5] ; Karakus, Toprak et Chen, 2024^[6]). Les données disponibles sur la meilleure façon d'aider les chefs d'établissement à promouvoir le bien-être du personnel restent cependant limitées (Dreer et Gouasé, 2022^[5]). Parallèlement, les chefs d'établissement se heurtent eux-mêmes à des difficultés telles que le stress et l'épuisement professionnel. Assurer le bien-être du personnel et des chefs d'établissement devrait donc vraisemblablement rester un enjeu majeur pour les systèmes d'éducation (Doyle Fosco, 2022^[7]).

L'absence de corrélation claire entre les besoins de formation professionnelle des chefs d'établissement et la perception qu'ont les enseignants de leur leadership (tableaux 4.23 et 4.24) pourrait refléter des différences dans la manière dont la formation professionnelle est ciblée et mise en œuvre d'un système à l'autre. Les chefs d'établissement dont les pratiques de leadership sont moins affirmées peuvent ainsi solliciter ou se voir proposer des activités de formation pour pallier les insuffisances constatées, tandis que ceux qui sont fortement motivés peuvent s'engager dans ce type d'activités dans le cadre de leur développement professionnel continu. La relation entre le besoin et le résultat n'a donc rien de linéaire.

Ressources matérielles

L'adéquation des ressources mises à la disposition des chefs d'établissement conditionne l'efficacité de l'exercice de leurs fonctions. Ces ressources constituent une composante clé de leurs conditions de travail, dans la mesure où elles contribuent à la fois au bien-être du personnel et à la capacité des établissements à dispenser un enseignement de qualité (OCDE, 2018^[8] ; OCDE, 2023^[9]).

L'Enquête TALIS mesure les contraintes liées aux ressources matérielles à l'aide d'un indice basé sur les déclarations des chefs d'établissement. Celui-ci évalue la mesure dans laquelle l'insuffisance ou l'inadéquation de ces ressources entrave la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité. Les établissements sont alors classés en trois catégories, selon que les chefs d'établissement perçoivent ces contraintes comme pas du tout problématiques, plutôt problématiques ou problématiques.

Conformément aux données de TALIS 2018, qui mettaient déjà en évidence l'incidence des ressources scolaires sur la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le stress lié à leur charge de travail (Chen, Bellibaş et Gümüş, 2023^[10]), les résultats de TALIS 2024 confirment que les chefs d'établissements confrontés à des contraintes plus importantes de ressources matérielles font en moyenne état d'un niveau plus faible de satisfaction professionnelle (Graphique 4.3). Un constat qui contribue à expliquer les disparités de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement au sein des pays (documentées au chapitre 2) et met en évidence l'impact des ressources des établissements sur le vécu professionnel des chefs d'établissement.

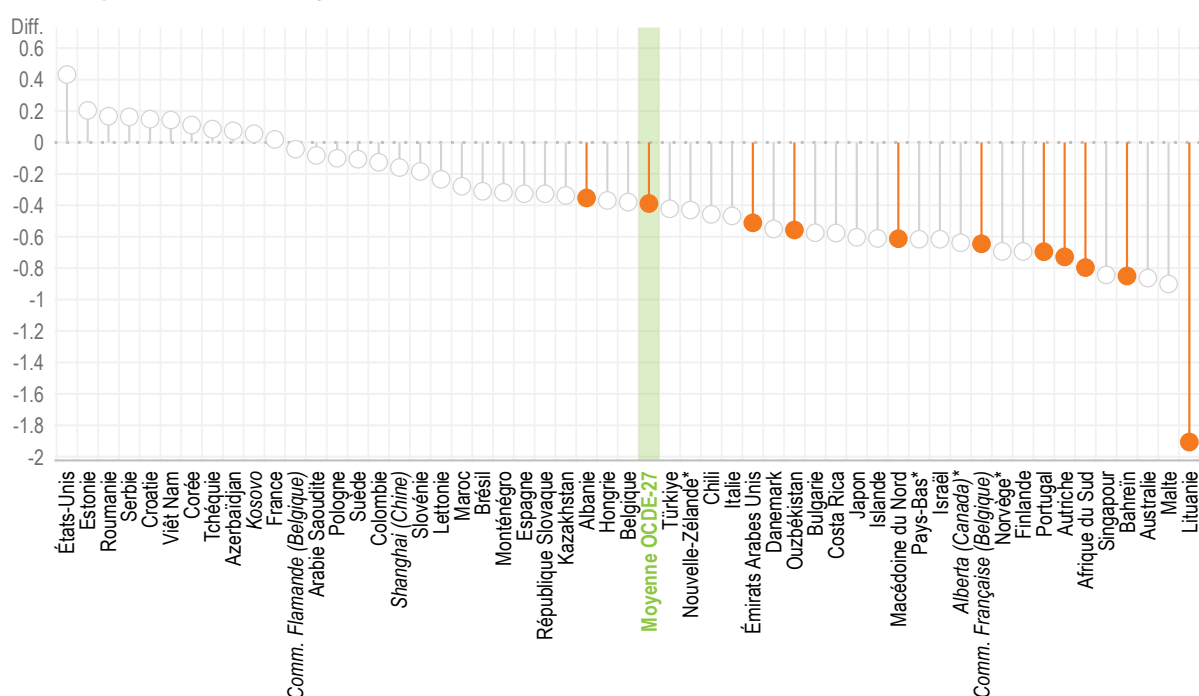
L'insuffisance ou l'inadéquation perçue des espaces pédagogiques et des infrastructures constituent les contraintes de ressources les plus courantes : environ un quart des chefs d'établissement (25 % et 24 %, respectivement),

respectivement) indiquent qu'elles entravent (options de réponse « assez » ou « beaucoup ») la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité (tableau 4.26). L'insuffisance ou l'inadéquation des ressources et outils numériques (16 %), du matériel pédagogique (15 %) et de l'accès à Internet (14 %) sont, quant à elles, signalées moins fréquemment, avec de grandes variations d'un système à l'autre. En Colombie, plus de la moitié des chefs d'établissement font ainsi état d'une insuffisance ou d'une inadéquation de tous les types de ressource couverts, tandis qu'à Singapour, ils sont moins de 4 % à faire ce constat, quel que soit le type de ressource concerné.

Graphique 4.3. Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur perception d'une insuffisance ou d'une inadéquation des ressources matérielles

Variation du niveau de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire¹ associée à l'indice de l'insuffisance ou de l'inadéquation des ressources matérielles^{2,3}

Variation négative statistiquement significative



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués par des cercles pleins (voir l'annexe B). Les cercles pleins supérieurs à 0 indiquent une corrélation positive, et ceux inférieurs à 0, une corrélation négative.

1. Échelle standardisée avec un écart type de 2 et une valeur de 10 correspondant à la valeur médiane de l'échelle de réponse. Pour plus d'informations sur les échelles, consulter l'annexe B.

2. Indice simple allant de 1 (pas du tout problématique) à 3 (problématique), dérivé de sept items portant sur l'insuffisance ou l'inadéquation de différentes ressources matérielles. Une valeur de 1 indique que les sept types de contraintes de ressource couverts n'ont « pas du tout » entravé la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement de qualité, ou qu'« en partie » ; et une valeur de 3, qu'ils l'ont tous entravée « assez » ou « beaucoup ». Toutes les autres combinaisons de réponses sont codées 2 (plutôt problématique).

3. Les résultats sont basés sur une analyse de régression linéaire au niveau établissement, tenant compte des caractéristiques des chefs d'établissement (à savoir sexe et âge [standardisé au niveau international]) et des établissements (à savoir type de gouvernance, taille et effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé).

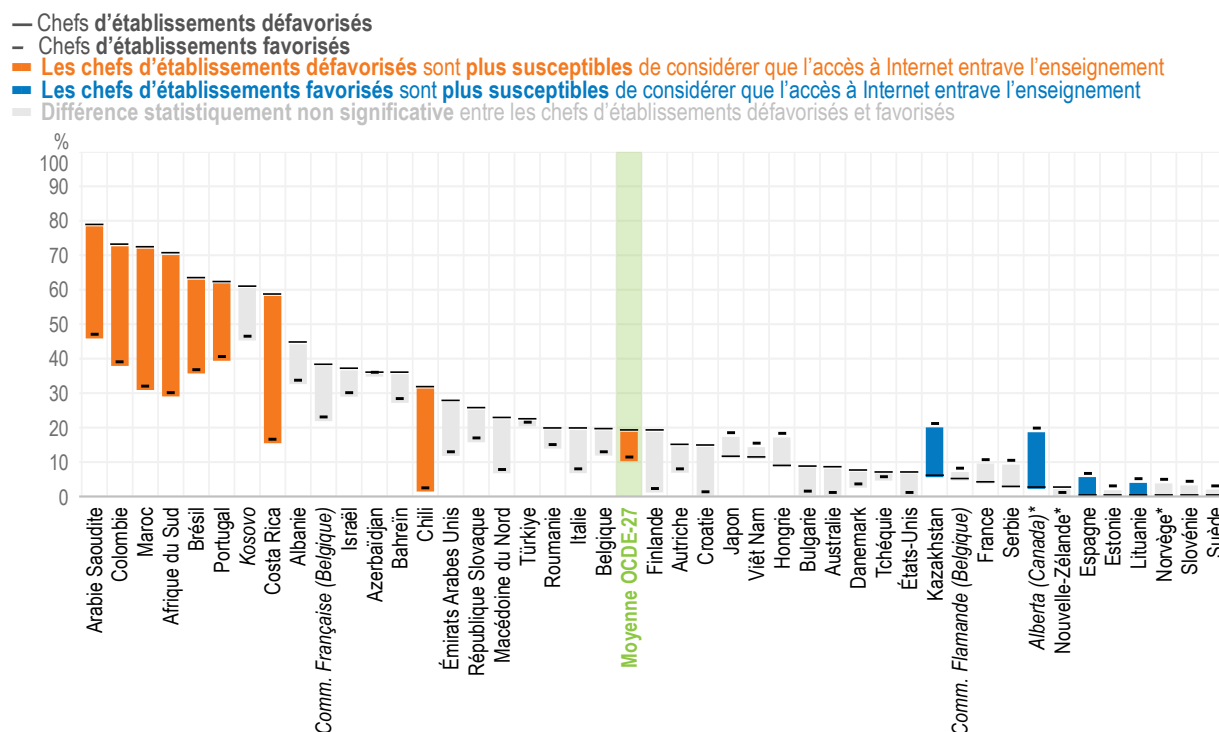
Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableau 4.25.

En moyenne, les chefs d'établissements publics font état d'une insuffisance ou d'une inadéquation de tous les types de ressource couverts plus fréquemment que ceux des établissements privés (tableaux 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32 et 4.33), avec des écarts particulièrement marqués pour les infrastructures (12 points de pourcentage) et l'accès à Internet (11 points de pourcentage).

Ces insuffisances ou inadéquations de tous les types de ressource couverts sont également plus fréquentes dans les établissements présentant une forte proportion d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, les écarts les plus importants s'observant pour le matériel nécessaire à l'enseignement de compétences professionnelles (9 points de pourcentage), les infrastructures (8 points de pourcentage) et l'accès à Internet (8 points de pourcentage) (tableaux 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32 et 4.33). L'insuffisance de l'accès à Internet est ainsi perçue comme un obstacle à un enseignement de qualité par plus de 70 % des chefs d'établissements défavorisés en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, en Colombie et au Maroc (Graphique 4.4). Les écarts les plus marqués entre établissements défavorisés et favorisés reviennent à l'Afrique du Sud, au Costa Rica et au Maroc (plus de 40 points de pourcentage dans chaque système).

Graphique 4.4. Perception qu'ont les chefs d'établissement de l'insuffisance de l'accès à Internet comme obstacle à un enseignement de qualité, selon l'effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire indiquant que l'insuffisance de l'accès à Internet entrave « assez » ou « beaucoup » la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Les systèmes d'éducation sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissements défavorisés du premier cycle du secondaire indiquant que l'insuffisance de l'accès à Internet entrave « assez » ou « beaucoup » la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité.

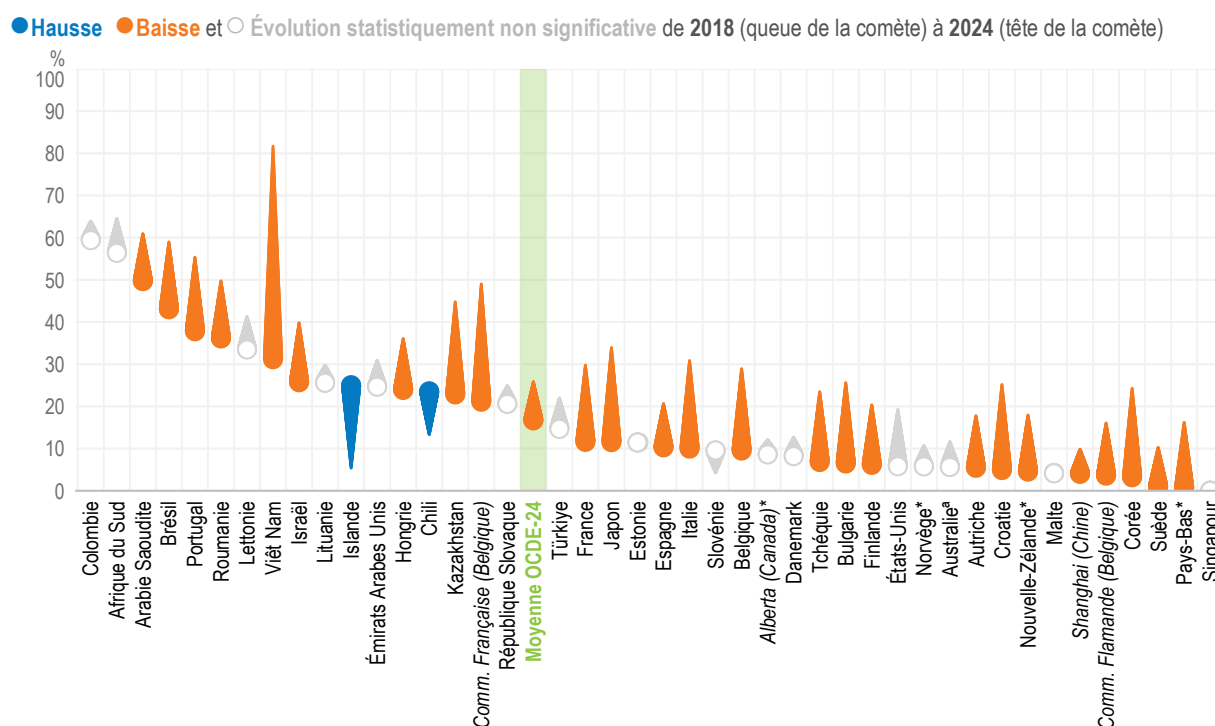
Les établissements favorisés/défavorisés sont ceux qui accueillent 10 % ou moins/plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableau 4.29.

La proportion de chefs d'établissement signalant de telles insuffisances ou inadéquations a diminué depuis 2018 pour la plupart des ressources à l'étude (tableau 4.34). C'est l'insuffisance ou l'inadéquation des ressources et outils numériques qui a connu l'amélioration la plus marquée (9 points de pourcentage, en moyenne), avec des baisses de contraintes observées dans la plupart des systèmes (Graphique 4.5). Le Viet Nam enregistre le recul le plus marqué (51 points de pourcentage), attestant de son investissement continu dans l'infrastructure numérique éducative (Encadré 4.2). Le Chili et l'Islande constituent en revanche deux exceptions notables, avec une augmentation de l'insuffisance ou de l'inadéquation perçue des ressources et outils numériques au cours de cette période.

Graphique 4.5. Évolution de l'insuffisance ou de l'inadéquation des ressources et outils numériques pour l'enseignement, de 2018 à 2024

Pourcentage de chefs d'établissements du premier cycle du secondaire indiquant que l'insuffisance ou l'inadéquation des ressources et outils numériques pour l'enseignement entrave « assez » ou « beaucoup » la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

^a La prudence est de mise dans l'interprétation des estimations des résultats de TALIS 2018 et des évolutions entre TALIS 2018 et TALIS 2024 en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Les systèmes d'éducation sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage, en 2024, de chefs d'établissements du premier cycle du secondaire indiquant que l'insuffisance ou l'inadéquation des ressources et outils numériques pour l'enseignement entrave « assez » ou « beaucoup » la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2018 et TALIS 2024, tableau 4.34.

Encadré 4.2. Renforcement de l'infrastructure numérique et de la connectivité dans les établissements d'enseignement au Viet Nam

En janvier 2017, le Premier ministre du Viet Nam a lancé un projet (2016-20) visant à renforcer l'utilisation des technologies de l'information dans l'éducation et la formation, autour de quatre grands axes : le déploiement de systèmes informatiques dans les établissements d'enseignement et les autorités éducatives ; la mise en place d'une base de données sectorielle sur l'éducation ; la migration des processus administratifs et de la formation des enseignants vers des plateformes numériques ; et le développement d'un référentiel commun de ressources pédagogiques numériques.

Sur cette lancée, une phase de consolidation (2022-25) a ensuite été adoptée avec une vision à l'horizon 2030, axée en priorité sur la transformation numérique de l'ensemble du système éducatif, autour des objectifs suivants : garantir une connexion Internet par fibre optique à tous les établissements d'enseignement ; privilégier les services basés sur le cloud ; et faciliter l'accès des enseignants et des apprenants à Internet ainsi qu'aux appareils nécessaires à l'apprentissage numérique.

À l'horizon 2025, le projet entend doter la moitié des apprenants et du corps enseignant des infrastructures, de la connectivité et des outils logiciels requis pour s'engager dans l'apprentissage numérique et distanciel. Son financement allie crédits budgétaires étatiques, apports d'entreprises et partenariats public-privé.

Source :

Gouvernement du Viet Nam (2017), Décision n° 117/QĐ-TTg portant approbation du Projet de renforcement de l'application des technologies de l'information dans la gestion et le soutien des activités d'enseignement, d'apprentissage et de recherche scientifique, en vue de rehausser la qualité de l'éducation et de la formation sur la période 2016-20 et à l'horizon 2025 (*Quyết định số 117/QĐ-TTg*, 25 janvier 2017), <https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=188112>.

Gouvernement du Viet Nam (2022), Décision n° 131/QĐ-TTg portant approbation du Projet de renforcement de l'application des technologies de l'information et de la transformation numérique dans l'éducation et la formation pour la période 2022-25, et à l'horizon 2030 (*Quyết định số 131/QĐ-TTg*, 25 janvier 2022), <https://vanban.chinhphu.vn/?pageid=27160&docid=205236&classid=0>.

La capacité des chefs d'établissement à relever les défis auxquels ils sont confrontés, tels que les contraintes de ressources, dépend en partie de leur pouvoir de décision. Comme le montre l'Encadré 4.3, les décisions budgétaires sont celles qui sont le plus centralisées dans les systèmes d'éducation à l'étude. En moyenne, moins d'un quart (22 %) des chefs d'établissements publics affirment ainsi disposer d'un pouvoir décisionnel au niveau de leur établissement dans ce domaine. Or, un chef d'établissement doté d'une plus grande autonomie sur les ressources pourra pallier des contraintes plus efficacement en réaffectant des fonds, que celui qui doit s'en remettre à des autorités externes. Ce constat vaut particulièrement dans les systèmes conjuguant faible pouvoir décisionnel au niveau des établissements et fortes contraintes matérielles, comme l'Arabie saoudite, le Brésil, le Costa Rica, le Kosovo et le Maroc (tableaux 4.26 et 4.35).

Encadré 4.3. Participation des établissements à la prise de décision

Ni une plus grande centralisation, ni une plus grande autonomie des établissements n'est préférable en soi. Le fait d'avoir des responsabilités peut certes renforcer la capacité des chefs d'établissement à répondre aux besoins de leur établissement (Hanushek, Link et Woessmann, 2013^[11]), mais un excès de charges de ce type peut, à l'inverse, réduire le temps disponible pour leurs tâches de leadership (Pont, Nusche et Moorman, 2009^[4]).

la plupart des établissements sont sous gestion privée mais bénéficient de financements publics), la République slovaque et la République tchèque, ce qui correspond aux répartitions précédemment documentées (OCDE, 2018^[12]). Le deuxième groupe fait état d'une faible implication des établissements dans la plupart des domaines. Il comprend l'Arabie saoudite, Bahreïn et Malte, bien que la tendance ne soit pas uniforme. La plupart des systèmes se situent entre ces deux groupes, avec des profils décisionnels mixtes, où les décisions relatives au budget et à la dotation en personnel restent davantage centralisées.

Aucune corrélation ne s'observe, en moyenne, entre le degré d'implication des chefs d'établissement dans le processus décisionnel et la manière dont les enseignants perçoivent leur leadership (tableaux 4.40 et 4.41). Il semble donc que ce n'est pas tant le niveau d'autorité dont disposent les chefs d'établissement que les enseignants valorisent, que la qualité du soutien qu'ils reçoivent, leurs relations et leurs conditions de travail (Darling-Hammond et al., 2026^[1]).

Conditions d'emploi

La qualité de la rémunération et la sécurité de l'emploi constituent deux composantes essentielles de la qualité de l'emploi (Cazes, Hijzen et Saint-Martin, 2015^[13] ; Eurofound et Organisation internationale du travail, 2019^[14]). Pour les chefs d'établissement, ces aspects correspondent à la satisfaction concernant leur niveau de salaire, et aux modalités de leur contrat. Des conditions d'emploi adéquates contribuent à prévenir leur insatisfaction et favorisent leur engagement professionnel durable ainsi que l'efficacité de leur leadership.

Salaire

Les salaires, tant en valeur absolue qu'en comparaison avec des professions similaires, peuvent influencer la décision de s'orienter vers la direction d'établissement et d'y rester, un salaire relatif plus élevé étant généralement associé à une plus grande attractivité (OCDE, 2025^[15]). À l'inverse, des salaires comparativement bas peuvent dissuader les enseignants expérimentés d'assumer des fonctions de direction, avec les implications qui en découlent pour le vivier futur de chefs d'établissement (Pont, Nusche et Moorman, 2009^[4]).

L'édition 2025 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2025^[15]) fournit des données nationales sur les salaires statutaires et effectifs des chefs d'établissements publics pour l'année de référence 2023, exprimés en USD à parité de pouvoir d'achat (PPA). Le salaire statutaire correspond à la rémunération prévue par les barèmes officiels, tandis que le salaire effectif inclut toutes les rémunérations liées au travail, y compris les primes et allocations. D'après ces données, en 2023, le salaire effectif des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire était de l'ordre de 87 000 USD.

Les chefs d'établissement gagnent ainsi environ 1.5 fois le salaire des enseignants dans les systèmes pour lesquels des données sont disponibles (OCDE, 2025^[15]). Cette comparaison ne tient toutefois pas compte des différences dans la structure de la rémunération, les chefs d'établissement étant par exemple moins susceptibles que les enseignants de percevoir une rémunération supplémentaire pour des responsabilités allant au-delà de leurs fonctions habituelles (OCDE, 2025^[15]).

Dans le secteur public, l'écart salarial entre les cadres moyens et les spécialistes dans les administrations centrales des pays de l'OCDE est globalement comparable à celui qui existe entre les chefs d'établissement et les enseignants (OCDE, 2017^[16])⁶. Cependant, dans le secteur privé, les écarts de rémunération peuvent être plus importants : des données provenant d'Australie indiquent ainsi que les titulaires de postes de direction y gagnent environ deux fois plus que ceux qui n'occupent pas ce type de fonctions (Workplace Gender Equality Agency, 2025^[17]).

Déterminer si la rémunération des chefs d'établissement est adéquate s'avère complexe. Divers indicateurs apportent des éclairages complémentaires. La comparaison des salaires des chefs d'établissement avec ceux des actifs diplômés du supérieur constitue un point de référence utile sur le marché du travail. Cependant, un ratio favorable dans une économie où les salaires sont globalement bas peut tout de même donner aux chefs d'établissement le sentiment d'être sous-payés. La comparaison des salaires des chefs d'établissement avec ceux des enseignants reflète, de son côté, l'avantage salarial lié aux fonctions de direction. Un écart trop faible peut rendre difficile le recrutement et le maintien en poste des chefs d'établissement, tandis qu'un écart trop important risque d'éloigner les enseignants chevronnés des salles de classe.

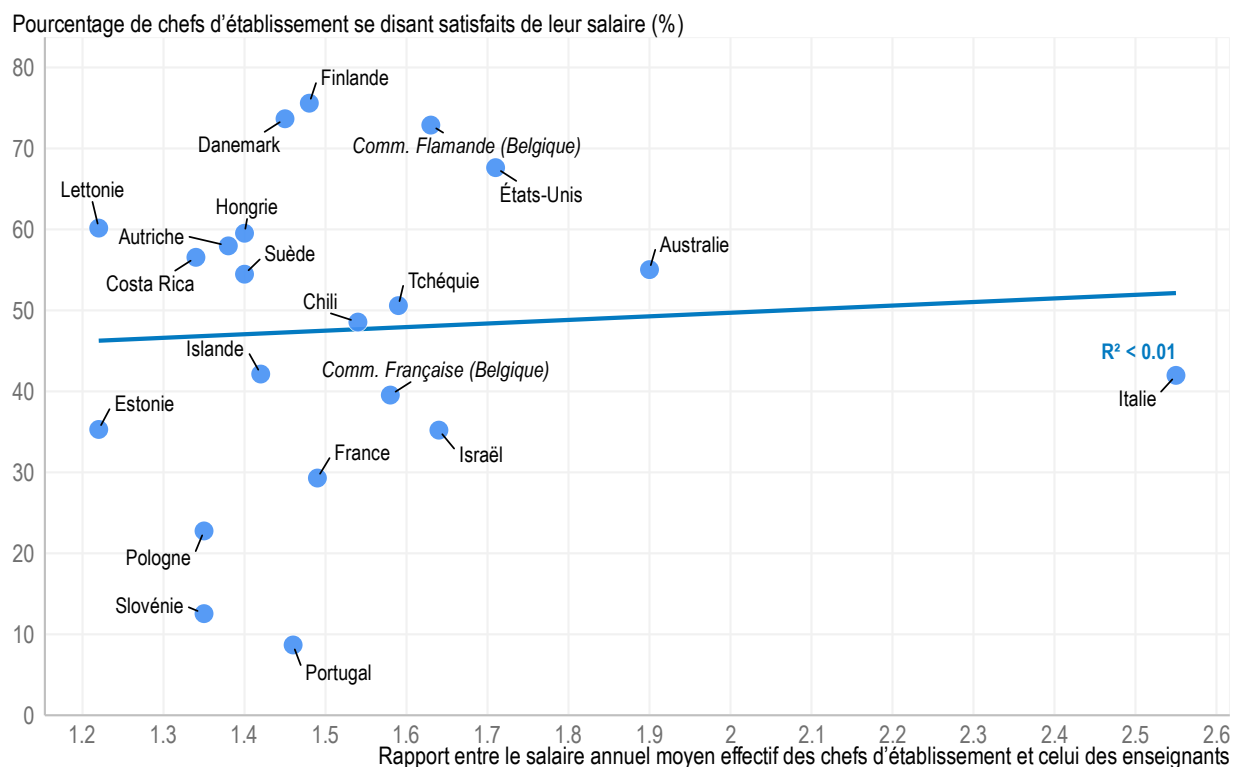
Au-delà d'un certain seuil, le niveau de rémunération ne suffit pas nécessairement à déterminer si les chefs d'établissement se sentent suffisamment payés. La satisfaction salariale, elle, rend compte de ce que les indicateurs objectifs de rémunération ne peuvent pas refléter : la façon dont les chefs d'établissement perçoivent leur rémunération au regard du coût de la vie, des structures salariales, de la charge de travail, des attentes et des normes.

L'Enquête TALIS 2024 mesure la satisfaction salariale des chefs d'établissement en leur demandant d'indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord ou non (« pas du tout d'accord » ; « pas d'accord » ; « d'accord » ; « tout à fait d'accord ») avec l'affirmation suivante : « Je suis satisfait(e) du salaire que je reçois de mon travail ». En moyenne, la moitié environ des chefs d'établissement (49 %) se disent satisfaits de leur salaire, avec toutefois d'importantes disparités entre les systèmes, les proportions allant de moins de 25 % au Kosovo, à Malte, au Portugal, en Serbie et en Slovaquie, à plus de 80 % en Lituanie et aux Pays-Bas* (tableau 4.42).

Au niveau des systèmes, aucune corrélation ne s'observe entre d'une part, le ratio salarial entre chefs d'établissement et enseignants, et d'autre part, la satisfaction salariale des chefs d'établissement (Graphique 4.7). Des systèmes aux ratios salariaux relatifs similaires présentent ainsi souvent des niveaux très différents de satisfaction salariale parmi les chefs d'établissement. C'est notamment le cas du Danemark et du Portugal où, malgré des ratios salariaux comparables, les niveaux de satisfaction salariale des chefs d'établissement divergent totalement, les trois quarts d'entre eux environ (74 %) se disant satisfaits de leur salaire au Danemark, contre moins d'un sur dix (9 %) au Portugal.

Graphique 4.7. Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur salaire et comparaison de leur rémunération avec celle des enseignants

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissements publics du premier cycle du secondaire, ainsi que sur un ensemble de données systémiques comparant la rémunération des chefs d'établissement à celle des enseignants^{1,2}



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

La valeur R^2 (inférieure à 0.01) indique que le rapport entre le salaire des chefs d'établissement et celui des enseignants explique moins de 1 % de la variation de la satisfaction salariale des chefs d'établissement d'un système à l'autre

1. Rapport entre le salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des chefs d'établissement à temps plein âgés de 25 à 64 ans et celui des enseignants âgés de 25 à 64 ans travaillant à temps plein dans un établissement public en filière générale du premier cycle du secondaire (2023, ou dernière année disponible).

2. La prudence est de mise dans l'interprétation des comparaisons entre les Pays-Bas* et d'autres systèmes d'éducation, car les estimations relatives aux Pays-Bas* portent sur des établissements sous gestion privée mais bénéficiant de financements publics.

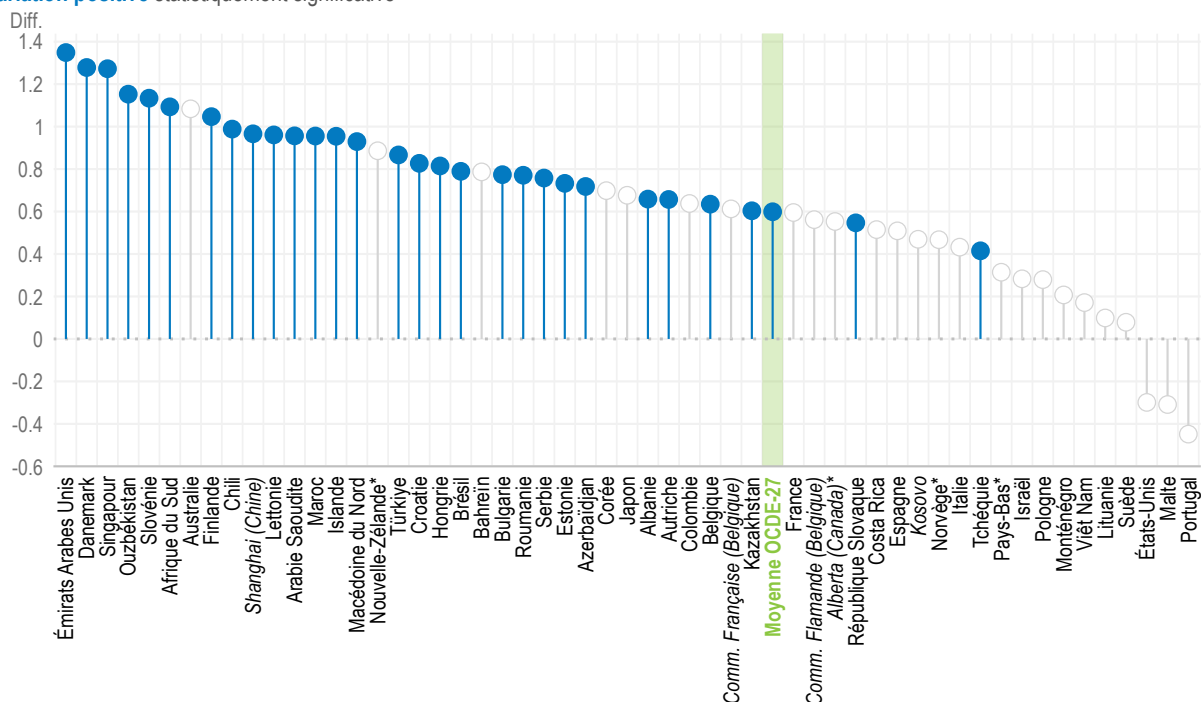
Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableaux 4.43 et 4.44.

Les chefs d'établissement se disant satisfaits de leur salaire font aussi généralement état d'un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé (Graphique 4.8), ce qui, comme indiqué plus haut dans ce chapitre, est associé au fait de voir leur leadership davantage reconnu par les enseignants (chapitre 2, tableau 2.25).

Graphique 4.8. Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction salariale

Variation du niveau de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire¹ associée au fait qu'ils se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je suis satisfait(e) du salaire que je reçois de mon travail »^{2,3}

Variation positive statistiquement significative



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués par des cercles pleins (voir l'annexe B). Les cercles pleins supérieurs à 0 indiquent une corrélation positive, et ceux inférieurs à 0, une corrélation négative.

1. Échelle standardisée avec un écart type de 2 et une valeur de 10 correspondant à la valeur médiane de l'échelle de réponse. Pour plus d'informations sur les échelles, consulter l'annexe B.

2. La catégorie de référence correspond aux options de réponse « pas du tout d'accord » et « pas d'accord ».

3. Les résultats sont basés sur une analyse de régression linéaire au niveau établissement, tenant compte des caractéristiques des chefs d'établissement (à savoir sexe et âge [standardisé au niveau international]) et des établissements (à savoir type de gouvernance, taille et effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableau 4.45.

La proportion de chefs d'établissement se disant satisfaits de leur salaire est supérieure d'environ 14 points de pourcentage, en moyenne, parmi les chefs d'établissement plus âgés (60 ans et plus) que parmi les plus jeunes (moins de 40 ans) (tableau 4.42). Cet écart est particulièrement marqué en Türkiye (62 points de pourcentage), à Bahreïn (56 points de pourcentage), en Alberta (Canada)* (50 points de pourcentage) et en Espagne (41 points de pourcentage). Cette proportion est également supérieure de 8 points de pourcentage, en moyenne, parmi les chefs d'établissement plus expérimentés (plus de 10 ans d'ancienneté dans leurs fonctions) que parmi les novices (5 ans ou moins d'ancienneté).

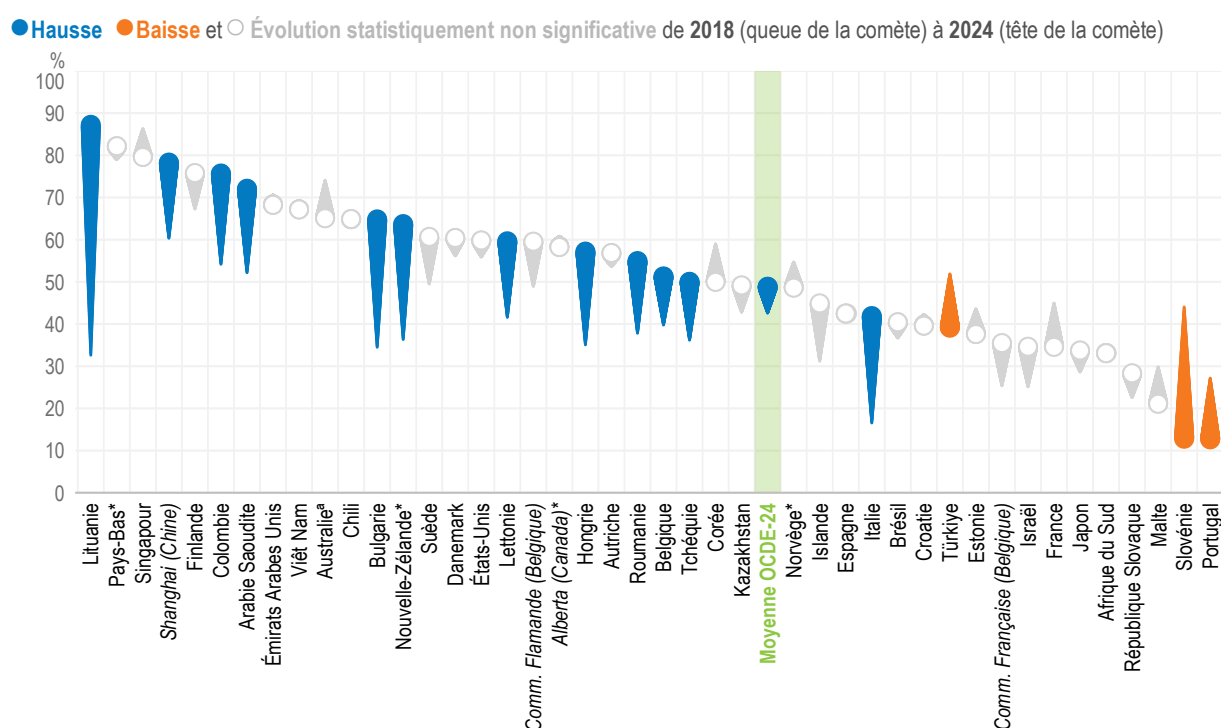
Les chefs d'établissements privés se disent, en moyenne, plus satisfaits de leur salaire que ceux des établissements publics (55 % contre 48 %) (tableau 4.46). Cet écart est le plus marqué au Portugal (+43 points de pourcentage) et en Pologne (+40 points de pourcentage), tandis que c'est l'inverse qui

s'observe au Danemark (-39 points de pourcentage) et en Communauté flamande de Belgique (-19 points de pourcentage).

Entre 2018 et 2024, la satisfaction salariale des chefs d'établissement a augmenté dans de nombreux systèmes (Graphique 4.9). Les hausses les plus importantes s'observent en Lituanie, où la proportion de chefs d'établissement satisfaits de leur salaire a bondi de 33 % à 87 % (+55 points de pourcentage), reflétant des engagements politiques continus pour améliorer leur rémunération et leurs conditions de travail (Encadré 4.4). Viennent ensuite la Bulgarie (+30 points de pourcentage), la Nouvelle-Zélande* (+27 points de pourcentage) et l'Italie (+25 points de pourcentage).

Graphique 4.9. Évolution de la satisfaction salariale des chefs d'établissement, de 2018 à 2024

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je suis satisfait(e) du salaire que je reçois de mon travail »



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

^a La prudence est de mise dans l'interprétation des estimations des résultats de TALIS 2018 et des évolutions entre TALIS 2018 et TALIS 2024 en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Les systèmes d'éducation sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage, en 2024, de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je suis satisfait(e) du salaire que je reçois de mon travail ».

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2018 et TALIS 2024, tableau 4.47.

Encadré 4.4. Amélioration des conditions de rémunération et de travail des chefs d'établissement en Lituanie

En 2021, les dirigeants des partis parlementaires ont signé un accord sur la politique éducative de la Lituanie jusqu'en 2030, établissant un cadre à long terme pour l'augmentation des salaires dans l'ensemble du secteur de l'éducation.

Dans cette optique, le ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports a signé en 2022 une convention collective avec le Syndicat lituanien des chefs d'établissement afin d'améliorer leurs conditions de travail et de rémunération. Cet accord a rehaussé de 18 % les coefficients salariaux des chefs d'établissement, garantissant que le coefficient minimal d'un directeur soit supérieur d'au moins 30 % au coefficient maximal possible d'un enseignant, l'augmentation salariale finale des chefs d'établissement atteignant 21 % en 2023. De plus, la convention a instauré des avantages supplémentaires pour les membres du syndicat, notamment une double rémunération pour le travail effectué les jours de repos ou les jours fériés, 3 jours de congé annuel payé supplémentaires, 2 jours ouvrés rémunérés pour raisons de santé et jusqu'à 10 jours ouvrés payés de congé de formation.

Les augmentations salariales se sont poursuivies au-delà de 2023, attestant de la mise en œuvre des accords collectifs à long terme et d'un engagement national plus large en faveur de la hausse des salaires dans l'ensemble du secteur de l'éducation.

Source :

Partis parlementaires lituaniens (2021), « Accord sur la politique éducative de la Lituanie (2021-30) » [*Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030)*],

[https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1763620063/7146/Susitarimas%20d%C4%97%20Lietuvos%20%C5%A1vietimo%20politikos%20\(2021%E2%80%932030\).pdf](https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1763620063/7146/Susitarimas%20d%C4%97%20Lietuvos%20%C5%A1vietimo%20politikos%20(2021%E2%80%932030).pdf).

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports de Lituanie (2022), « Conventions collectives avec les syndicats » [*Ministerija ir profsajungos*], <https://smsm.lrv.lt/lt/struktura-ir-kontaktine-informacija/komisijos-tarybos-ir-darbo-grupes/ministerija-ir-profsajungos/>.

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports de Lituanie (2022), « Convention collective sectorielle signée avec le Syndicat lituanien des chefs d'établissements d'enseignement » [*Pasirašyta šakos kolektyvinė sutartis su Lietuvos švietimo įstaigų vadovų profesine sąjunga*], 23 décembre 2022, <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos-1/pranesimai-ziniasklaidai-1/pasirasyta-sakos-kolektyvine-sutartis-su-lietuvos-svietimo-istaigu-vadovu-profesine-sajunga/>.

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports de Lituanie (2026), « Entrée en vigueur d'une nouvelle convention collective avec les syndicats » [*Įsigaliojo nauja kolektyvinė sutartis su profesinėmis sąjungomis*], 14 janvier 2026, <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos-1/pranesimai-ziniasklaidai-1/isigaliojo-nauja-kolektyvine-sutartis-su-profesinemis-sajungomis-RPK/>.

Conditions d'emploi non salariales

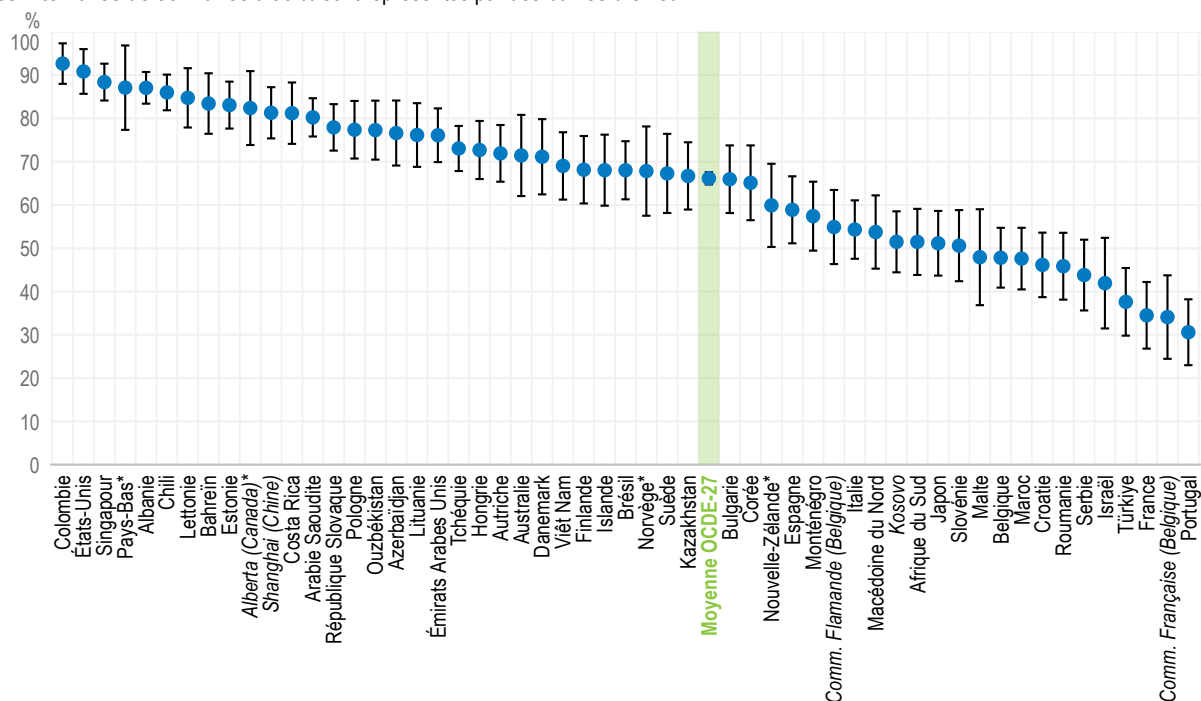
L'Enquête TALIS 2024 mesure la satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi non salariales en leur demandant d'indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord ou non (« pas du tout d'accord » ; « pas d'accord » ; « d'accord » ; « tout à fait d'accord ») avec l'affirmation suivante : « En dehors de mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat/statut (par ex., les avantages sociaux, les horaires de travail) ».

En moyenne, environ deux tiers (66 %) des chefs d'établissement se disent satisfaits de leurs conditions d'emploi (hors salaire), soit une proportion supérieure à celle observée pour la satisfaction salariale (Graphique 4.10). Les niveaux varient toutefois de moins de 35 % en Communauté française de Belgique, en France et au Portugal, à plus de 90 % en Colombie et aux États-Unis.

Graphique 4.10. Satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « En dehors de mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat/statut »¹

Les intervalles de confiance à 95 % sont représentés par des barres d'erreur



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse.

Un intervalle de confiance à 95 % définit la plage dans laquelle la valeur réelle a de fortes chances de se trouver, compte tenu de l'incertitude inhérente aux estimations de l'enquête. Il traduit la précision d'une estimation : plus l'intervalle est étroit, plus la précision est élevée ; plus il est large, plus l'incertitude est grande.

1. Par exemple, avantages sociaux et horaires de travail.

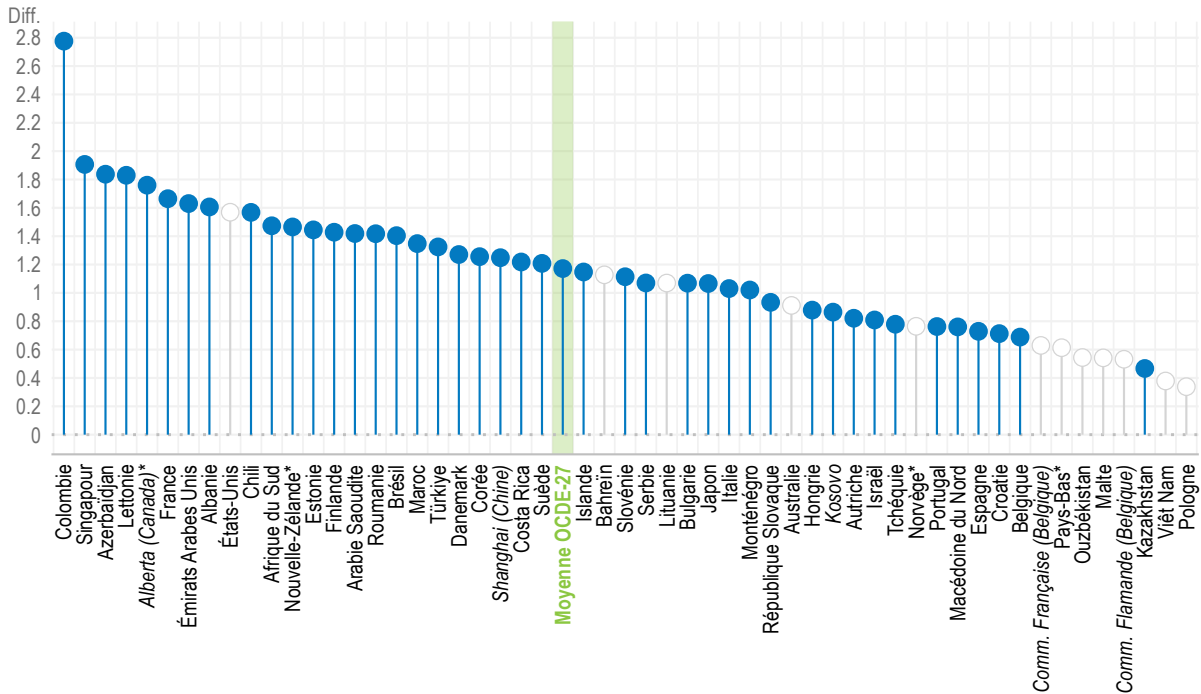
Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableau 4.48.

L'analyse de régression montre qu'en moyenne, la satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire) est en corrélation positive avec leur satisfaction professionnelle (Graphique 4.11). Compte tenu de la corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et la valorisation de leur leadership (chapitre 2, tableau 2.25), on peut en déduire un impact indirect.

Graphique 4.11. Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)

Variation du niveau de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire¹ associée au fait qu'ils se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « En dehors de mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat/statut »^{2,3}

Variation positive statistiquement significative



Note : *La prudence est de mise dans l'interprétation de ces estimations en raison d'un risque plus élevé de biais de non-réponse. Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués par des cercles pleins (voir l'annexe B). Les cercles pleins supérieurs à 0 indiquent une corrélation positive, et ceux inférieurs à 0, une corrélation négative.

1. Échelle standardisée avec un écart type de 2 et une valeur de 10 correspondant à la valeur médiane de l'échelle de réponse. Pour plus d'informations sur les échelles, consulter l'annexe B.

2. La catégorie de référence correspond aux options de réponse « pas du tout d'accord » et « pas d'accord ».

3. Les résultats sont basés sur une analyse de régression linéaire au niveau établissement, tenant compte des caractéristiques des chefs d'établissement (à savoir sexe et âge [standardisé au niveau international]) et des établissements (à savoir type de gouvernance, taille et effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé).

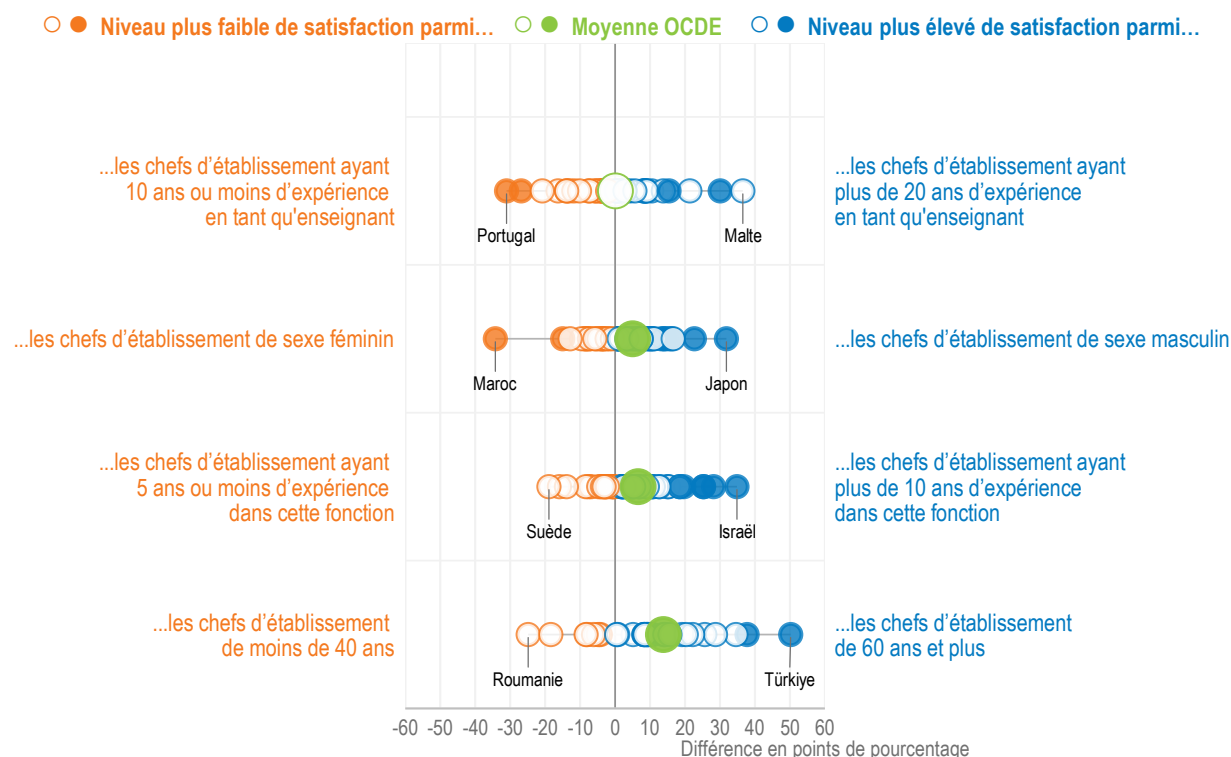
Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableau 4.45.

En moyenne, les chefs d'établissement plus âgés et plus expérimentés font état de niveaux de satisfaction plus élevés (Graphique 4.12). Ceux âgés de 60 ans et plus affichent ainsi des taux de satisfaction supérieurs d'environ 14 points de pourcentage à ceux des moins de 40 ans. Les écarts les plus marqués s'observent en Türkiye (50 points de pourcentage) et en République tchèque (38 points de pourcentage) (tableau 4.55). De même, la proportion de chefs d'établissement satisfaits de leurs conditions d'emploi (hors salaire) est supérieure de 7 points de pourcentage parmi ceux plus expérimentés que parmi les novices.

Les chefs d'établissement de sexe masculin sont plus susceptibles de se dire satisfaits de leurs conditions d'emploi (hors salaire) que leurs homologues de sexe féminin (respectivement 68 % contre 63 %). Cet écart varie toutefois considérablement entre les systèmes et s'inverse en Arabie saoudite et au Maroc, où ce sont les femmes cheffes d'établissement qui se disent plus satisfaites (tableau 4.48).

Graphique 4.12. Différence de satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire), selon leurs caractéristiques

Différence (en points de pourcentage) de pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « En dehors de mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat/statut »¹



1. Par exemple, avantages sociaux et horaires de travail.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2024, tableau 4.48.

En moyenne, les chefs d'établissements privés se disent plus satisfaits de leurs conditions d'emploi (hors salaire) que ceux des établissements publics (76 % contre 64 %) (tableau 4.49). Les écarts les plus marqués s'observent à Malte (59 points de pourcentage) et au Portugal (47 points de pourcentage). Les chefs d'établissements présentant une plus forte proportion d'élèves ayant des difficultés linguistiques se disent également moins satisfaits que ceux dont les établissements ne comptent pas ce type d'élèves dans leurs effectifs (63 % contre 73 %), avec les écarts les plus marqués en Australie, en Espagne, en France et au Maroc (plus de 30 points de pourcentage dans chacun de ces systèmes). Un lien semble donc exister entre l'intensité des besoins d'accompagnement des élèves et la façon dont les chefs d'établissement perçoivent leurs conditions de travail.

Encadré 4.5. Comment accompagner les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire ?

Le leadership des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire est davantage reconnu lorsqu'ils :

- participent à des activités de formation sur le leadership (tableaux 4.6 et 4.7).

Ils font en outre état d'un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle lorsqu'ils :

- sont moins confrontés à des contraintes de ressources matérielles entravant la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité (tableau 4.25) ;
- sont satisfaits de leur salaire et de leurs conditions d'emploi (tableau 4.45).

Les tendances observées chez les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire diffèrent de celles relevées parmi ceux du premier cycle du secondaire sur les plans suivants :

- **Formation professionnelle :** En moyenne, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire sont plus nombreux que ceux du premier cycle du secondaire à participer à des réseaux formels ou informels de chefs d'établissement et à des cours/séminaires/ateliers sur le développement de stratégies d'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement (tableau 4.5).
- **Pouvoir décisionnel :** En moyenne, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire ont davantage de responsabilités que ceux du premier cycle du secondaire pour les décisions relatives au budget, à la dotation en personnel et aux programmes scolaires, tandis que c'est l'inverse qui s'observe pour celles concernant les politiques relatives aux élèves. Ce pouvoir décisionnel varie toutefois considérablement selon les types d'établissement et leur situation géographique, les chefs d'établissements privés et urbains affirmant ainsi avoir davantage de responsabilités décisionnelles que ceux des établissements publics et ruraux, et ce dans tous les domaines de décision couverts (tableaux 4.36, 4.37, 4.38 et 4.39).
- **Satisfaction salariale :** Les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire font état de niveaux de satisfaction similaires à ceux de leurs homologues du premier cycle du secondaire concernant leur salaire. Les chefs d'établissements ruraux et publics du deuxième cycle du secondaire se disent cependant moins satisfaits de leur salaire (tableau 4.46). Par ailleurs, entre 2018 et 2024, la satisfaction salariale des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire a chuté d'au moins 13 points de pourcentage au Portugal, en Slovénie et en Türkiye (tableau 4.47).
- **Satisfaction concernant les conditions d'emploi :** Les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire se disent plus satisfaits de leurs conditions d'emploi (hors salaire) que ceux du premier cycle du secondaire. Les chefs d'établissements privés et de grande taille (750 élèves ou plus) du deuxième cycle du secondaire expriment cependant un niveau plus élevé de satisfaction que ceux des établissements publics et de petite taille (moins de 250 élèves) (tableau 4.49).

Tableau 4.1. Graphiques du chapitre 4

Graphique 4.1		Corrélation entre le leadership pédagogique et la formation à l'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement
Graphique 4.1 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Corrélation entre le leadership pédagogique et la formation à l'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement
Graphique 4.1 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Corrélation entre le leadership pédagogique et la formation à l'utilisation de ressources et d'outils numériques pour l'enseignement
Graphique 4.2		Participation des chefs d'établissement à des activités de formation sur l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement
Graphique 4.2 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Participation des chefs d'établissement à des activités de formation sur l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement
Graphique 4.2 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Participation des chefs d'établissement à des activités de formation sur l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement
Graphique 4.3		Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur perception d'une insuffisance ou d'une inadéquation des ressources matérielles
Graphique 4.3 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur perception d'une insuffisance ou d'une inadéquation des ressources matérielles
Graphique 4.3 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur perception d'une insuffisance ou d'une inadéquation des ressources matérielles
Graphique 4.4		Perception qu'ont les chefs d'établissement de l'insuffisance de l'accès à Internet comme obstacle à un enseignement de qualité, selon l'effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé
Graphique 4.4 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Perception qu'ont les chefs d'établissement de l'insuffisance de l'accès à Internet comme obstacle à un enseignement de qualité, selon l'effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé
Graphique 4.4 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Perception qu'ont les chefs d'établissement de l'insuffisance de l'accès à Internet comme obstacle à un enseignement de qualité, selon l'effectif d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé
Graphique 4.5		Évolution de l'insuffisance ou de l'inadéquation des ressources et outils numériques pour l'enseignement, de 2018 à 2024
Graphique 4.5 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Évolution de l'insuffisance ou de l'inadéquation des ressources et outils numériques pour l'enseignement, de 2018 à 2024
Graphique 4.5 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Évolution de l'insuffisance ou de l'inadéquation des ressources et outils numériques pour l'enseignement, de 2018 à 2024
Graphique 4.6		Pouvoir décisionnel des établissements publics
Graphique 4.7		Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur salaire et comparaison de leur rémunération avec celle des enseignants
Graphique 4.7 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur salaire et comparaison de leur rémunération avec celle des enseignants
Graphique 4.7 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur salaire et comparaison de leur rémunération avec celle des enseignants
Graphique 4.8		Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction salariale
Graphique 4.8 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction salariale
Graphique 4.8 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction salariale
Graphique 4.9		Évolution de la satisfaction salariale des chefs d'établissement, de 2018 à 2024
Graphique 4.9 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Évolution de la satisfaction salariale des chefs d'établissement, de 2018 à 2024
Graphique 4.9 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Évolution de la satisfaction salariale des chefs d'établissement, de 2018 à 2024
Graphique 4.10		Satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)
Graphique 4.10 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)
Graphique 4.10 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)
Graphique 4.11		Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)
Graphique 4.11 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)

Graphique 4.11 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur satisfaction concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire)
Graphique 4.12		Différence de satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire), selon leurs caractéristiques
Graphique 4.12 (niveau 1 de la CITE)	WEB	Différence de satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire), selon leurs caractéristiques
Graphique 4.12 (niveau 3 de la CITE)	WEB	Différence de satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs conditions d'emploi (hors salaire), selon leurs caractéristiques

StatLink  <https://stat.link/r3evoh>

Références

- Bakker, A. et E. Demerouti (2007), « The Job Demands-Resources model: State of the art », [2]
Journal of Managerial Psychology, vol. 22/3, pp. 309-328,
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020), « Policies to support teachers' continuing [3]
professional learning : A conceptual framework and mapping of OECD data », *OECD*
Education Working Papers, n° 235, Éditions OCDE, Paris, [https://doi.org/10.1787/247b7c4d-](https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en)
[en](https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en).
- Cazes, S., A. Hijzen et A. Saint-Martin (2015), « Measuring and Assessing Job Quality : The [13]
OECD Job Quality Framework », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*,
n° 174, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jrp02kpw1mr-en>.
- Chen, J., M. Bellibaş et S. Gümüş (2023), « Impact of school climate and resources on principal [10]
workload stress and job satisfaction: multinational evidence from TALIS 2018 data », *Journal*
of Educational Administration, vol. 61/5, pp. 476-494, [https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-](https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0128)
[0128](https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0128).
- Darling-Hammond, L. et al. (2026), « The principal effect: How investing in school leaders is key [1]
to solving education's challenges », <https://doi.org/10.54300/644.197>.
- Doyle Fosco, S. (2022), *Educational leader wellbeing: A systematic review*, Elsevier Ltd, [7]
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100487>.
- Dreer, B. et N. Gouasé (2022), « Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of [5]
research », *Oxford Review of Education*, vol. 48/5, pp. 587-605,
<https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>.
- Eurofound et Organisation internationale du travail (2019), « Working conditions in a global [14]
perspective », p. 196, <https://doi.org/10.2806/870542>.
- Hanushek, E., S. Link et L. Woessmann (2013), « Does school autonomy make sense [11]
everywhere? Panel estimates from PISA », *Journal of Development Economics*, vol. 104,
pp. 212-232, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>.
- Karakus, M., M. Toprak et J. Chen (2024), « Demystifying the impact of educational leadership [6]
on teachers' subjective well-being: A bibliometric analysis and literature review », *Educational*
Management Administration and Leadership, <https://doi.org/10.1177/17411432241242629>.
- OCDE (2025), *Regards sur l'éducation 2025 : Indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [15]
<https://doi.org/10.1787/b26d545c-fr>.

- OCDE (2025), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>. [18]
- OCDE (2023), *Shaping Digital Education : Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>. [9]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [12]
- OCDE (2018), *Responsive School Systems : Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>. [8]
- OCDE (2017), *Panorama des administrations publiques 2017*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/gov_glance-2017-fr. [16]
- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044739-fr>. [4]
- Workplace Gender Equality Agency (2025), « Ages and Wages », <https://www.wgea.gov.au/sites/default/files/documents/251029-Ages-and-wages-V8-final.pdf> (consulté le 18 septembre 2026). [17]

Notes

¹ Dans le présent rapport, la « valorisation du leadership » est appréhendée à l'aune du point de vue des enseignants sur le leadership pédagogique et relationnel de leur chef d'établissement. Cette approche s'appuie sur le *Cadre conceptuel de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2024* (OCDE, 2025^[18]), qui identifie le leadership pédagogique et relationnel comme deux dimensions clés du leadership des chefs d'établissement. À noter, toutefois, TALIS ne demande pas aux enseignants leur point de vue sur d'autres aspects importants de ce leadership, comme le leadership managérial. Qui plus est, les échelles du leadership pédagogique et relationnel reposent sur les perceptions des enseignants et peuvent donc en partie refléter davantage la popularité des chefs d'établissement que la qualité de leur leadership. Des chefs d'établissement amenés à prendre des décisions difficiles mais nécessaires pourront ainsi être perçus de manière moins favorable, même lorsque leur leadership est tout à fait efficace.

² L'échelle du leadership pédagogique (T4INSTLE) synthétise les réponses des enseignants à trois items d'une échelle d'accord en quatre points (« pas du tout d'accord » ; « pas d'accord » ; « d'accord » ; « tout à fait d'accord ») concernant leur chef d'établissement. L'échelle est construite à l'aide d'une modélisation de variables latentes dans le cadre d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC) et repose sur les items suivants : « le chef d'établissement encourage la coopération entre les enseignants pour développer de nouvelles pratiques pédagogiques » ; « le chef d'établissement veille à ce que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques » ; « le chef d'établissement veille à ce que

les enseignants se sentent responsables des apprentissages de leurs élèves ». Échelle standardisée avec un écart type de 2 et une valeur de 10 correspondant à la valeur médiane de l'échelle de réponse.

³ L'échelle du leadership relationnel (T4RELEAD) synthétise les réponses des enseignants à quatre items d'une échelle d'accord en quatre points (« pas du tout d'accord » ; « pas d'accord » ; « d'accord » ; « tout à fait d'accord ») concernant leur chef d'établissement. L'échelle est construite à l'aide d'une modélisation de variables latentes dans le cadre d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC) et repose sur les items suivants : « le chef d'établissement a une vision claire pour cet établissement » ; « le chef d'établissement encourage tout le personnel à s'exprimer sur les décisions importantes » ; « le chef d'établissement a de bonnes relations professionnelles avec le personnel » ; « le chef d'établissement a de bonnes relations professionnelles avec les parents ou responsables légaux ». Échelle standardisée avec un écart type de 2 et une valeur de 10 correspondant à la valeur médiane de l'échelle de réponse.

⁴ Les statistiques descriptives relatives aux variables de contrôle sont disponibles en ligne dans le [Recueil statistique TALIS 2024](#).

⁵ Les coefficients pour les moyennes OCDE et TALIS peuvent être statistiquement significatifs même lorsque les coefficients au niveau national ne le sont que dans un petit nombre de systèmes d'éducation participants. Ces résultats moyens peuvent donc ne pas refléter une tendance uniforme dans l'ensemble des systèmes d'éducation.

⁶ D'après les données de rémunération de 2015 publiées dans le *Panorama des administrations publiques 2017*, le ratio estimé entre la rémunération des cadres moyens et celle des spécialistes dans l'administration centrale varie de 1.26 à 1.97 (OCDE, 2017_[16]). La limite inférieure compare les cadres de niveau D4 (responsables d'équipes professionnelles spécifiques) aux spécialistes senior, tandis que la limite supérieure compare les cadres de niveau D3 (directeurs de départements ou d'unités administratives) aux spécialistes junior.

Le rôle déterminant des chefs d'établissement à la lumière de l'Enquête TALIS 2024 (version abrégée)

L'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est la plus vaste enquête mondiale menée auprès des enseignants et des chefs d'établissement. Dans le cadre de son édition 2024, 280 000 enseignants de 55 systèmes ont fait part de leur point de vue sur le leadership de 17 000 chefs d'établissement, eux-mêmes interrogés sur leurs pratiques, leurs conditions de travail, leur formation continue et l'organisation de leur établissement. Fort de ces éléments, ce rapport analyse l'impact d'un leadership apprécié, le profil des chefs d'établissement qui l'exercent, les établissements où ils travaillent, leurs pratiques et les leviers pour mieux les accompagner. Ce rapport examine, en particulier, les conditions de travail des chefs d'établissement, notamment leur formation professionnelle, les ressources matérielles dont disposent leurs établissements, ainsi que leurs conditions d'emploi salariales et non salariales.

