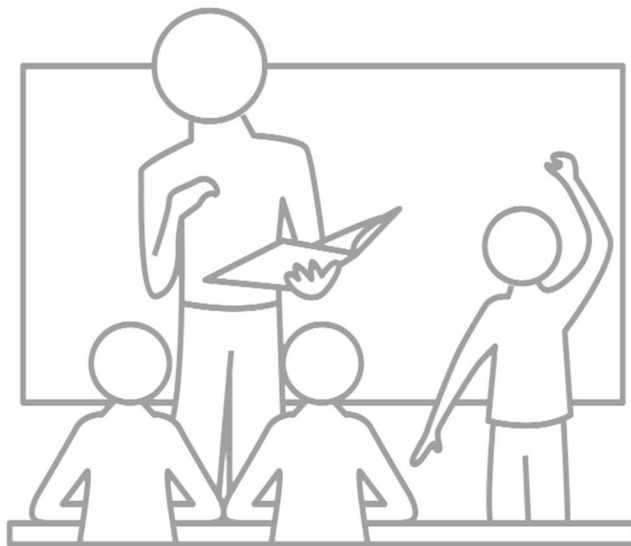




SERVICE D'ANALYSE DES SYSTEMES
ET DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
Dominique Lafontaine, Professeure

TALIS 2018

Enseigner au quotidien



Valérie QUITTRE

Virginie DUPONT

Sous la direction scientifique de Dominique LAFONTAINE



QUARTIER AGORA, PLACE DES
ORATEURS, 2 – BÂT. B32
4000 LIÈGE

Tél. : 324/366 20 75
Fax : 324/366 28 55

PEDASPE@ULiege.be
<http://www.aspe.ulg.ac.be>

Table des matières

QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE TALIS ?	4
ENSEIGNER AU QUOTIDIEN	9
1. L'organisation du travail des enseignants	9
1.1. Le temps de travail total et le temps d'enseignement	9
1.2. La répartition du temps de travail selon la charge d'enseignement	11
1.3. L'organisation du temps de travail en classe	14
2. Les pratiques pédagogiques	15
2.1. Les trois piliers fondamentaux pour un enseignement efficace	16
2.2. Le climat disciplinaire	19
2.3. Les pratiques d'évaluation	20
2.4. Les pratiques innovantes	23
2.5. Le sentiment d'efficacité des enseignants	25
FAITS MARQUANTS	30
BIBLIOGRAPHIE	31
ANNEXES	32

FIGURES

Figure IV.1 - Temps d'enseignement et temps de travail total des enseignants avec charge complète (temps plein)	10
Figure IV.2 - Répartition du temps de travail selon la charge d'enseignement - FW-B	11
Figure IV.3 - Ratio entre le temps consacré à d'autres tâches liées au métier et le temps d'enseignement selon la charge d'enseignement - FW-B et en moyenne dans les six pays/régions de comparaison	12
Figure IV.4 - Part consacrée aux différentes tâches selon la charge d'enseignement	14
Figure IV.5 - Distribution du temps passé en classe – FW-B et moyenne des 6 pays/régions de comparaison	15
Figure IV.6 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent les pratiques pédagogiques décrites	17
Figure IV.7 - Pourcentage d'enseignants d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations relatives à la gestion de la classe	20
Figure IV.8 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent les pratiques d'évaluation des apprentissages suivantes	21
Figure IV.9 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent les pratiques d'évaluation des apprentissages - selon les pays ou régions	22
Figure IV.10 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent les pratiques d'évaluation des apprentissages - selon le genre des enseignants	22
Figure IV.11 - Pourcentage d'enseignants en accord avec les propositions relatives à l'ouverture à l'innovation des enseignants de l'établissement	24
Figure IV.12 - Pourcentage de chefs d'établissement en accord avec les propositions relatives à l'ouverture de l'établissement au changement et à l'innovation	25
Figure IV.13 - Pourcentage d'enseignants qui estiment pouvoir assez bien ou très bien agir de la sorte (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner).	27
Figure IV.14 - Pourcentage d'enseignants qui estiment pouvoir assez bien ou très bien agir de la sorte (en lien avec la gestion de la diversité culturelle des élèves)	29

TABLEAUX

Tableau IV.1 - Temps moyen et écart-type consacré aux différentes tâches hors enseignement	13
Tableau IV.2 - Pratiques pédagogiques selon les caractéristiques des enseignants et de la classe – Moyenne sur l'échelle générale et sur les sous-échelles pour la FW-B	19
Tableau IV.3 – Échelle et sous-échelles de sentiment d'efficacité – Moyenne et écart-type	26
Tableau IV.4 - Scores sur l'échelle générale du sentiment d'efficacité et sur les trois sous-échelles, selon les caractéristiques des enseignants et de la classe	28
Tableau IV.5 - Pourcentage de chefs d'établissements qui estiment accueillir plus de 30% d'élèves immigrés ou issus de l'immigration au 1 ^{er} degré dans leur établissement	29

Qu'est-ce que l'enquête TALIS ?

Qui sont les enseignants du 1^{er} degré et leurs chefs d'établissement ? Quelle est leur motivation première pour le métier d'enseignant et comment le perçoivent-ils ? Comment organisent-ils leur travail ? Quelles pratiques privilégient-ils ? Comment collaborent les enseignants, entre collègues et avec les équipes de direction ? Quelle est l'ouverture au changement et à l'innovation des enseignants et des établissements ? C'est à ces intéressantes questions et à tant d'autres encore que l'enquête TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) tente de répondre.

TALIS est une vaste enquête internationale qui donne la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE). En option, certains pays ajoutent les niveaux primaire et/ou secondaire supérieur. TALIS permet ainsi d'obtenir une photographie précise des métiers d'enseignant et de chef d'établissement et offre aux systèmes éducatifs l'opportunité de questionner leurs pratiques à la lumière de celles de pays proches ou avec des réalités similaires. TALIS 2018 est le troisième cycle de cette enquête internationale, organisée par l'OCDE depuis 2008. En 2018, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) a participé pour la première fois aux côtés de 47 autres pays ou régions (tableau 1). La Communauté flamande est entrée dans TALIS dès le premier cycle tandis que la Communauté germanophone n'a encore jamais participé.

Tableau 1. Liste des pays/régions participants

Pays OCDE*			Pays hors OCDE	
Australie	République tchèque	Pays-Bas	Arabie Saoudite	Malte
Autriche	Hongrie	Portugal	Argentine (Buenos Aires)	Roumanie
Belgique (FW-B et Com. flamande)	Islande	République tchèque	Brésil	Russie
Canada (Alberta)	Israël	Royaume-Uni (Angleterre)	Bulgarie	Singapour
Chili	Italie	Slovaquie	Chine (Shanghai)	Taiwan
Corée	Japon	Slovénie	Chypre	Vietnam
Danemark	Lettonie	Suède	Colombie	
Espagne	Lituanie	Turquie	Croatie	
Estonie	Mexique	USA	Emirats Arabes Unis	
Finlande	Norvège		Géorgie	
France	Nouvelle-Zélande		Kazakhstan	

* six pays de l'OCDE ne participent pas : l'Allemagne, la Grèce, le Luxembourg, l'Irlande, la Pologne et la Suisse.

Thématiques de l'enquête

TALIS apporte un outil précieux de collecte de données à un niveau encore très peu investigué. Les informations recueillies couvrent les domaines suivants :

- la formation initiale ;
- le développement professionnel ;
- la satisfaction professionnelle et la motivation ;
- le sentiment d'efficacité ;
- les pratiques pédagogiques et les convictions ;
- les pratiques professionnelles ;
- les ressources humaines et les relations avec les décideurs ;
- le climat d'établissement ;
- le leadership de l'établissement ;
- l'innovation pédagogique ;
- l'équité et la diversité.

Intérêt manifeste de TALIS pour le système éducatif de la FW-B

Les données relatives à toutes ces thématiques sont particulièrement intéressantes pour le système éducatif de la FW-B dans le contexte actuel de mise en place progressive du Pacte pour un enseignement d'excellence et de l'introduction prochaine de la réforme de la formation initiale des enseignants. Les données récoltées en 2018, soit au seuil des premiers grands changements dans le système éducatif, constituent la mesure d'entrée à laquelle seront comparées les données du prochain cycle TALIS en 2024 et des suivants (2030, 2036...). Cette perspective à long terme est un outil précieux pour les politiques éducatives qui permettra d'évaluer l'impact des différentes mesures prises sur le métier des enseignants et des chefs d'établissement en donnant régulièrement la parole à ceux-ci.

Interprétation des données

L'enquête TALIS est soumise à des standards de qualité très élevés et est menée avec une rigueur scientifique reconnue. Et comme pour toute étude scientifique sérieuse, l'analyse et l'interprétation des données exigent de prendre en considération les caractéristiques de l'enquête et le contexte de la prise de mesure.

TALIS questionne les enseignants du 1^{er} degré du secondaire et leur chef d'établissement. Les analyses sont donc représentatives des enseignants de ce niveau et non de tous les enseignants du primaire au secondaire supérieur même si certaines perceptions des enseignants du 1^{er} degré pourraient être supposées transposables à d'autres niveaux d'enseignement. Concernant les chefs d'établissement, la structure des établissements en FW-B implique qu'il s'agit des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire¹.

TALIS récolte des données auto-rapportées par les enseignants et les chefs d'établissement et représentant leurs opinions, perceptions et convictions relatives à leur métier et à l'environnement dans lequel ils travaillent. Ces données sont empreintes de subjectivité mais sont très utiles pour rendre compte de la vision du terrain qu'en ont ses acteurs directs.

Les questions TALIS sont présentées sous forme fermée, les répondants se positionnant sur des échelles dites de Likert (par exemple, « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord »). Des études montrent que les répondants adoptent des styles de réponse liés à la culture du pays. On observe ainsi une tendance aux réponses centrales dans les pays asiatiques, aux réponses extrêmes aux États-Unis et une tendance à l'acquiescement dans les pays du Sud. Ces styles de réponse impliquent qu'il est peu judicieux de comparer les réponses des enseignants ou des chefs d'établissement avec celles de pays culturellement éloignés. Pour cette raison, les données de la FW-B seront mises en perspectives avec celles d'un sous-ensemble de six pays ou régions choisis parmi ceux culturellement proches participant à TALIS² :

- la Communauté flamande, la France et les Pays-Bas, région et pays voisins (le Luxembourg, l'Allemagne n'ont pas participé) ;
- l'Autriche, système éducatif fortement différencié à l'instar de la FW-B ;
- la Finlande, pays nordique performant aux enquêtes PISA ;
- l'Angleterre (seule région du Royaume-Uni participant à TALIS), géographiquement proche et anglophone.

Le dernier élément à prendre en considération dans l'interprétation des données est l'incertitude d'échantillonnage. En effet, TALIS récolte des données auprès d'un échantillon d'enseignants et de chefs d'établissement. L'échantillon est représentatif de la population d'enseignants du 1^{er} degré, c'est-

¹ En FW-B, seuls quelques établissements n'organisent que le 1^{er} degré. En France, par exemple, il s'agit des chefs d'établissement des collèges et non des lycées.

² Il aurait été fort intéressant de se comparer à la Communauté germanophone, l'Allemagne, au Luxembourg ou encore à la Suisse mais ces systèmes éducatifs ne participent pas à TALIS.

à-dire qu'il est construit afin de représenter dans les mêmes proportions la diversité des enseignants réelle. Pour autant, les statistiques calculées sont systématiquement accompagnées d'une incertitude liée à l'échantillonnage et appelée l'erreur-type. Cette erreur-type permet de calculer la fourchette dans laquelle se situe la valeur vraie de la population étudiée. C'est aussi sur la base des erreurs-types que l'on peut estimer si la différence observée entre deux groupes échantillonnés est statistiquement significative (et considérée comme effective) ou si elle est incertaine et donc non significative. Dans le présent document, les erreurs-types sont notées entre parenthèses pour chaque statistique présentée dans les tableaux. Pour des raisons de lisibilité, elles ne sont pas mentionnées dans le texte ni représentées dans les figures mais sont toutes reprises dans les tableaux de données correspondants, en annexe du document.

En FW-B, l'échantillon compte 2135 enseignants répondants sur les 2390 invités à participer, soit un taux de participation de 89%. Du côté des chefs d'établissement, ils sont 119 sur 120 à avoir répondu, soit un taux de participation de 99%.

Organisation des publications

Les publications TALIS s'organisent en numéros étalés dans le temps. Chaque numéro examine une thématique particulière. Parallèlement au calendrier de publications et d'analyses de l'OCDE, les premiers numéros suivent une approche essentiellement descriptive. Les analyses secondaires mettant en lien les différentes thématiques feront l'objet de numéros de publication ultérieurs.

Le présent numéro thématique s'intéresse au travail des enseignants au quotidien : temps de travail, temps d'enseignement, climat de discipline, pratiques pédagogiques et d'évaluation en classe et pratiques d'innovation dans l'établissement. Les résultats présentés sont dans la grande majorité de nature descriptive. En effet, une partie des données récoltées étant sous embargo jusqu'au printemps 2020, les résultats d'analyses qui mettent en lien différentes dimensions seront disponibles par la suite.

Guide de lecture du document

Pays/régions comparés

Cette publication résulte de l'analyse des données de la FW-B et de six autres pays ou régions proches que sont la Communauté flamande, l'Angleterre (R-U), l'Autriche, la Finlande, la France et les Pays-Bas. Quelques données sont néanmoins présentées pour l'ensemble des pays de l'OCDE lorsque celles-ci peuvent être comparées sans risque de biais culturel de réponse. C'est le cas par exemple de l'âge moyen des enseignants.

Utilisation générique du terme enseignant

Afin de ne pas surcharger la lecture du document, le terme « enseignant » est souvent utilisé seul mais il réfère toujours aux enseignants du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire.

Données liées aux figures

Pour chaque figure, les données des sept pays/régions et les erreurs standards associées sont reprises dans un tableau placé en annexe du document.

Dans les figures et tableaux, il se peut que la somme de certaines valeurs ne corresponde pas exactement aux totaux. Ces légères différences résultent de l'arrondi des données alors que les totaux sont toujours effectués sur les valeurs exactes.

Significativité des différences

Beaucoup de figures proposent la statistique pour la FW-B comparée à la moyenne des six pays/régions retenus dans nos analyses. Cette moyenne n'inclut pas la FW-B. Lorsqu'elle est significativement différente de la moyenne en FW-B ($p < 0,05$), la moyenne des six autres pays est représentée par un point noir (●) tandis que lorsque la différence n'est pas statistiquement significative, il s'agit d'un point blanc (○).

Abréviations utilisées

CITE	Classification Internationale Type de l'Education
Er.-T.	Erreur-type (à ne pas confondre avec « écart-type »)
FIE	Formation initiale des enseignants
FW-B	Fédération Wallonie-Bruxelles
OCDE	Organisation du Commerce et du Développement Economique
TIC	Techniques de l'information et de la communication

ENSEIGNER AU QUOTIDIEN

Comment s'organise le travail quotidien des enseignants dans et hors de la classe ? Le présent document examine comment se répartit le temps de travail des enseignants du 1^{er} degré du secondaire et dresse un profil des pratiques d'enseignement au sens large.

Les heures passées à enseigner représentent la face la plus visible et la plus documentée du travail des enseignants qui implique pourtant de nombreuses autres activités en amont et en aval du travail en classe. Préparations, corrections, conseils aux élèves, activités de formation ou encore participation à la gestion de l'établissement... sont autant d'exemples de tâches importantes faisant aussi partie intégrante du métier d'enseignant. TALIS offre la possibilité d'examiner, en comparaison internationale, combien d'heures par semaine travaillent les enseignants, quelles tâches font partie de leur quotidien et dans quelles proportions.

L'enquête TALIS permet aussi d'étudier le travail en classe et la proportion du temps qui y est consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage proprement dits. Ainsi, TALIS permet de comprendre dans quelle mesure les tâches administratives et le maintien de l'ordre peuvent grignoter le temps d'enseignement et d'apprentissage.

Sont ensuite décrites les pratiques pédagogiques les plus souvent déclarées par les enseignants du 1^{er} degré du secondaire. Ces pratiques occupent une place d'intérêt centrale dans l'enquête TALIS dans la mesure où elles constituent des prédicteurs puissants de l'apprentissage des élèves. Elles sont complétées par les pratiques d'évaluation, les pratiques d'innovation dans l'établissement et par le climat de discipline. Enfin, toujours dans une visée descriptive, le sentiment d'efficacité des enseignants est considéré.

1. L'organisation du travail des enseignants

1.1. *Le temps de travail total et le temps d'enseignement*

S'agissant de valeurs chiffrées, les données relatives au temps de travail peuvent être comparées au niveau international sans les restrictions habituelles³ appliquées aux échelles de perception. C'est la raison pour laquelle, les premières informations globales (figure IV.1) sont présentées pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Les analyses plus détaillées se limitent ensuite à la FW-B en comparaison des six pays/régions retenus dans l'ensemble de nos analyses.

³ Voir introduction.

Les enseignants du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire de la FW-B exerçant à temps plein enseignent en moyenne 20,3 heures⁴ par semaine (bâtonnets de la figure IV.1). Plusieurs pays affichent des moyennes similaires comme la Communauté flamande, les Pays-Bas, le Danemark ou l'Espagne. Parmi les pays de l'OCDE, les pays du continent américain participant à TALIS - États-Unis, Alberta (Canada), Chili et Mexique - atteignent 28h ou plus d'enseignement par semaine. À l'opposé, en Italie, au Japon, en Corée et en Norvège, la moyenne horaire pour un temps plein est sous la barre de 20 heures d'enseignement par semaine.

La deuxième information donnée par la figure IV.1 est le temps de travail total (les losanges). On peut également observer une forte variabilité entre pays. En FW-B, les enseignants exerçant à temps plein estiment travailler en moyenne 35 heures par semaine. Ce temps moyen est similaire à celui déclaré par les enseignants de Corée et de Finlande et seuls les enseignants d'Italie et de Turquie rapportent un temps de travail significativement inférieur. Au sein de l'OCDE, il existe un écart important entre la Turquie où les enseignants déclarent un temps de travail total d'en moyenne 32 heures par semaine et le Japon où les enseignants évaluent leur temps de travail à près du double, soit 59 heures.

Figure IV.1 - Temps d'enseignement et temps de travail total des enseignants avec charge complète (temps plein)



Les pays/régions sont classés par ordre croissant du temps moyen d'enseignement. Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.1.

⁴ Heures de 60 minutes.

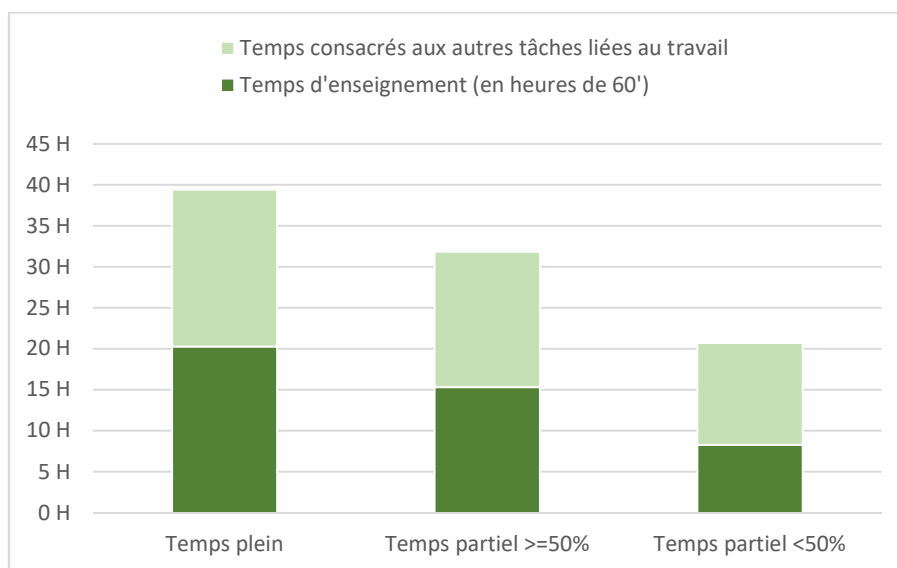
Dans cette même figure, on peut enfin visualiser que le rapport entre le temps de travail total et le temps d'enseignement varie considérablement entre les pays, le temps moyen consacré à des tâches autres que l'enseignement étant ainsi très différent. Les enseignants de certains pays/régions comme l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande, l'Australie, la Norvège, la Suède et surtout le Japon consacrent davantage de temps à des tâches autres qu'à l'enseignement lui-même.

La section suivante analyse en détails le temps et la répartition des autres tâches pour les enseignants de la FW-B et pour les six pays/régions retenus pour comparaison.

1.2. La répartition du temps de travail selon la charge d'enseignement

En FW-B, environ la moitié du temps de travail total est consacré à d'autres tâches qu'à l'enseignement lorsque les enseignants exercent à temps plein⁵. Cependant, comme le montrent les figures IV.2 et IV.3, cette proportion augmente pour les enseignants à temps partiel. Plus précisément, plus la charge d'enseignement diminue et plus la part (ou le ratio) de travail hors enseignement grandit, particulièrement pour les enseignants exerçant moins d'un mi-temps. Une même tendance s'observe en moyenne dans les pays pris pour comparaison (figure IV.3) : en FW-B et en moyenne internationale, les enseignants dont la charge est inférieure à un mi-temps consacrent 1,5 fois plus de temps aux tâches annexes qu'aux tâches d'enseignement. On peut y voir une sorte d'économie d'échelle sur les tâches annexes pour les enseignants à temps plein.

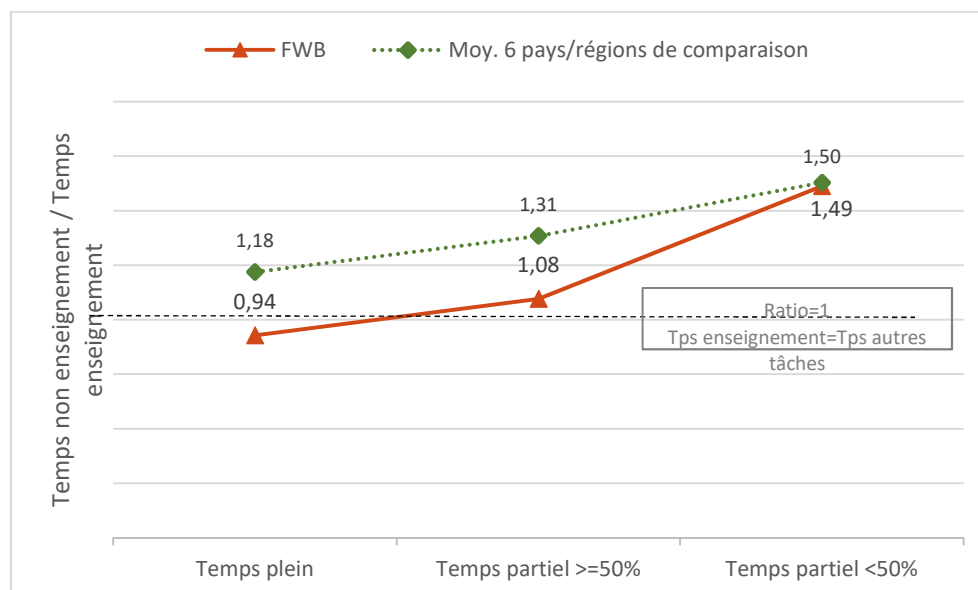
Figure IV.2 - Répartition du temps de travail selon la charge d'enseignement - FW-B



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.2.

⁵ Le temps de travail total apparaît quelque peu différent pour la FW-B dans la figure IV.1 et dans la figure IV.2. Dans la figure IV.1, il s'agit du temps de travail global estimé par les enseignants (TQ16) tandis que dans la figure IV.2, il s'agit de la somme de leurs estimations détaillées : temps d'enseignement (TQ17) et chacune des autres tâches (TQ18a à TQ18j).

Figure IV.3 - Ratio entre le temps consacré à d'autres tâches liées au métier et le temps d'enseignement selon la charge d'enseignement - FWB et en moyenne dans les six pays/régions de comparaison



Quelles sont ces tâches annexes et combien de temps les enseignants y consacrent-ils ? Le tableau IV.1 présente la moyenne et l'écart-type du temps que les enseignants exerçant à temps plein ont estimé avoir consacré à diverses tâches lors de la dernière semaine de travail complète⁶.

Avant d'interpréter les valeurs moyennes, une remarque s'impose à propos des écart-types. Ceux-ci sont élevés en regard des moyennes, ce qui indique une grande variabilité des données. Cette variabilité importante signifie bien sûr qu'il existe de fortes différences entre enseignants en ce qui concerne le temps généralement consacré aux tâches annexes, mais pas seulement. Les écart-types importants montrent aussi que d'une semaine à l'autre, les tâches effectuées par les enseignants varient : tantôt une activité extra-scolaire est organisée, une autre semaine ont lieu les conseils de classe ou encore les rencontres avec les parents... Les réponses apportées par les enseignants en référence à la semaine précédant l'enquête reflètent la diversité des semaines des enseignants et les moyennes peuvent donc être interprétées comme des temps hebdomadaires lissés sur une année scolaire⁷.

Sans grande surprise, la préparation des cours et les corrections de copies d'élèves sont les deux tâches qui occupent le plus les enseignants en dehors des heures de classe. En moyenne, les enseignants consacrent respectivement 5,2 heures et 4,6 heures par semaine à ces deux tâches. Environ deux heures sont passées à travailler et dialoguer avec des collègues et une heure et demi pour conseiller les élèves. Le

⁶ La dernière semaine complète précédant la collecte de données TALIS (mars 2018).

⁷ Cette estimation est pertinente parce que l'enquête s'est déroulée en milieu d'année scolaire. Une collecte de données, par exemple, en tout début d'année scolaire aurait donné des résultats différents avec une surestimation du temps moyen consacré à la préparation des cours et au travail administratif, tandis que le temps pour les corrections de copies ou la participation à des activités extrascolaires aurait certainement été jugé moindre.

travail administratif en dehors de la classe demande une heure par semaine aux enseignants et la communication avec les parents environ 35 minutes.

Tableau IV.1 - Temps moyen et écart-type consacré aux différentes tâches hors enseignement

<i>FW-B</i>	Moy. (en Heures)	Er.-T.	Ecart-type (en Heures)	Er.-T.
<i>Planification ou préparation individuelle des cours dans l'établissement ou ailleurs</i>	5,2	(0,15)	4,9	(0,27)
<i>Correction des copies des élèves</i>	4,6	(0,11)	3,9	(0,14)
<i>Travail et dialogue avec des collègues de l'établissement</i>	2,1	(0,07)	2,2	(0,32)
<i>Conseil aux élèves</i>	1,4	(0,06)	2,1	(0,23)
<i>Participation à des activités extrascolaires</i>	1,1	(0,12)	4,1	(0,82)
<i>Travail administratif d'ordre général</i>	1,0	(0,04)	1,5	(0,17)
<i>Activités de formation continue</i>	0,8	(0,10)	3,0	(0,38)
<i>Participation à la gestion de l'établissement</i>	0,7	(0,05)	1,8	(0,28)
<i>Communication et coopération avec les parents d'élèves</i>	0,6	(0,04)	1,1	(0,23)
<i>Autres tâches liées à votre travail</i>	1,6	(0,11)	3,4	(0,46)

Dans les figures IV.4a, IV.4b et IV.4c, les différentes tâches du métier d'enseignant sont cette fois présentées en termes de répartitions moyennes en fonction de la charge d'enseignement. Peu de différences s'observent entre les enseignants exerçant à temps plein (figure IV.4a) et leurs collègues avec un temps partiel important (supérieur ou égal à un mi-temps – figure IV.4b). Même si visuellement, une part un peu plus importante du temps semble consacrée aux préparations par les enseignants du second groupe (figure IV.4b), la différence n'est pas statistiquement significative.

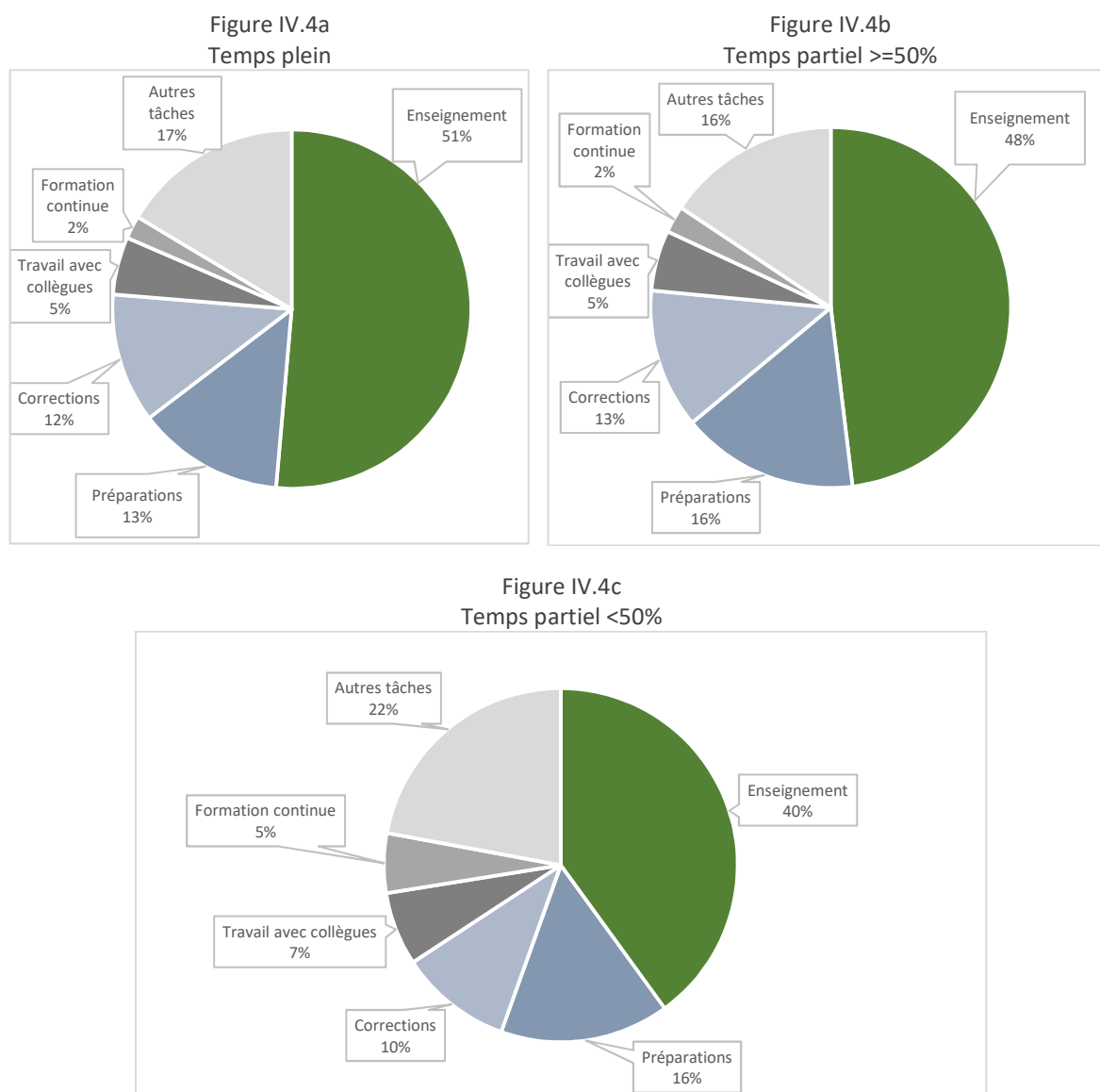
Les différences apparaissent plus marquées pour les enseignants dont le temps partiel est inférieur à 50%. Ces enseignants consacrent proportionnellement plus de temps à la préparation des cours, et au travail avec des collègues que les enseignants à temps plein. Les autres tâches annexes réunies constituent également une part plus grande de leur temps de travail (22% contre 17% pour les enseignants à temps plein). Il s'agit notamment du conseil aux élèves, du travail administratif, des relations avec les parents, de la participation aux activités extra-scolaires... tâches souvent incompressibles quelle que soit la charge d'enseignement et qui pèsent donc plus lourd dans la répartition du temps de travail des enseignants exerçant moins d'un mi-temps.

Les enseignants de l'échantillon travaillant moins d'un mi-temps déclarent aussi consacrer davantage de temps à la formation continue mais la différence n'apparaît pas statistiquement significative⁸. On peut quand même émettre l'hypothèse que travailler moins d'un mi-temps laisse aux enseignants davantage

⁸ Le nombre d'enseignants exerçant moins d'un mi-temps inclus dans l'échantillon est faible. Cela augmente l'incertitude de la mesure et n'autorise donc pas à statuer sur la reproductibilité de la différence observée.

l'occasion de participer à des formations continues sans être confrontés au problème de prise en charge de leurs classes le ou les jour(s) de formation.

Figure IV.4 - Part consacrée aux différentes tâches selon la charge d'enseignement



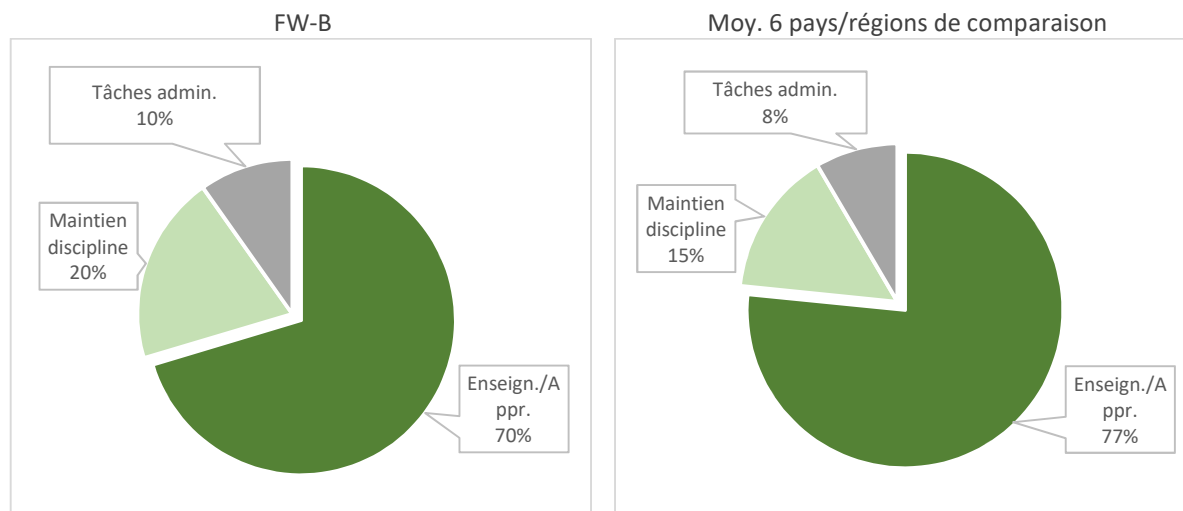
Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.4.

1.3. L'organisation du temps de travail en classe

Il peut être tentant de penser que les heures passées en classe avec les élèves sont entièrement réservées à l'enseignement et à l'apprentissage. Cependant, dans la pratique, les 50 minutes d'une période de cours sont souvent grignotées par d'autres tâches, avec des répercussions sur les opportunités d'apprentissage des élèves. Dans TALIS, les enseignants ont estimé pour une de leurs classes, tirée au sort, la part du temps qu'ils consacrent à l'enseignement-apprentissage, à la gestion de la discipline et à des tâches administratives (feuille de présence, distribution de formulaires ou d'informations...) (figure IV.5). En FW-B, le temps d'enseignement représente en moyenne 70% du temps passé en classe. Le maintien de

la discipline nécessite 20% du temps et 10% sont utilisés pour des tâches administratives. En comparaison internationale, la FW-B affiche un temps consacré à l'enseignement/apprentissage significativement inférieur à celui de chacun des six autres systèmes dont la moyenne générale s'élève à 77%.

Figure IV.5 - Distribution du temps passé en classe – FW-B et moyenne des 6 pays/régions de comparaison



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.5.

2. Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques des enseignants contribuent à l'efficacité de l'apprentissage des élèves. En effet, favoriser un enseignement de qualité contribue au développement de la motivation des élèves et de leurs performances et constitue ainsi un puissant prédicteur de l'apprentissage.

Dans l'enquête, ces pratiques pédagogiques ont été questionnées par rapport à une classe spécifique des enseignants parmi celles dont ils ont la charge. La sélection de cette classe cible s'est faite de manière aléatoire et non au choix des enseignants. Il leur a été demandé de baser leurs réponses sur la première classe du 1^{er} degré à laquelle ils ont donné cours à compter du dernier mardi 11 heures. TALIS s'intéresse aux enseignants du 1^{er} degré de toutes les disciplines d'enseignement. Les pratiques pédagogiques ici étudiées le sont sans distinguer les matières enseignées.

Les questions posées aux enseignants couvrent quatre grandes thématiques en lien direct avec les pratiques d'enseignement : l'efficacité de l'enseignement, le climat disciplinaire, les pratiques d'évaluation et les pratiques innovantes.

D'autres questions s'intéressent au sentiment d'efficacité des enseignants. Celui-ci représente une caractéristique essentielle des enseignants du fait qu'il est associé à leurs pratiques d'enseignement.

2.1. *Les trois piliers fondamentaux pour un enseignement efficace*

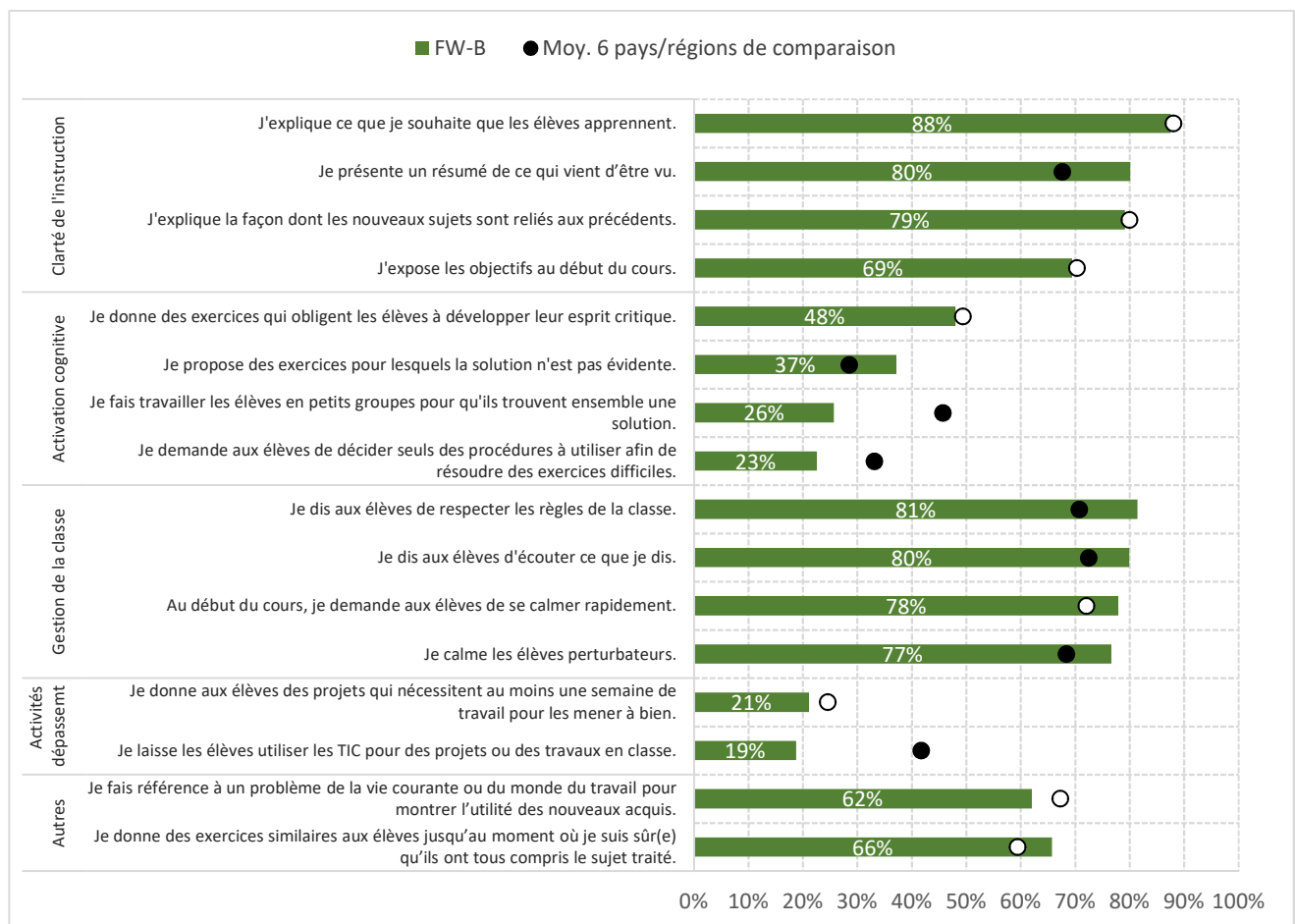
Le modèle théorique développé par Klieme et ses collègues (2009) met en évidence que la qualité de l'enseignement repose sur trois piliers fondamentaux : une gestion de classe claire et structurée, un climat soutenant et tourné vers l'élève et une activation cognitive (Klieme, Pauli et Reusser, 2009). La gestion de classe claire et structurée porte sur le maintien de l'attention des élèves, la gestion de la discipline et le respect des règles. Ces différents aspects contribuent à la prévention et à la gestion des comportements perturbateurs, des conflits et des problèmes de discipline. Le deuxième pilier, le climat soutenant et tourné vers l'élève, est quant à lui relatif aux interactions entre l'enseignant et l'élève. Plus précisément, cette dimension concerne les comportements de soutien, les feedbacks positifs et constructifs, une approche positive des erreurs des élèves, la clarification des attentes de l'enseignant ou encore une approche individualisée. Le troisième pilier, l'activation cognitive, traduit les pratiques d'enseignement encourageant l'engagement des élèves dans des processus de pensée de haut niveau et le développement de connaissances élaborées. Cette activation cognitive pourra donc être développée en demandant aux élèves d'expliquer, de partager, de comparer leurs pensées, en leur demandant d'élaborer des liens entre des concepts ou des idées ou encore en leur proposant des activités suscitant un conflit cognitif. Les auteurs ont montré, et ceci est essentiel, que c'est dans la combinaison et l'équilibre des pratiques relevant de ces trois piliers que réside l'efficacité de l'enseignement.

L'enquête TALIS permet d'obtenir une mesure de la fréquence à laquelle les enseignants mettent en place des pratiques allant dans le sens du développement de ces trois piliers (figure IV.6). Dans un premier temps, il apparaît que les enseignants de la FW-B, tout comme ceux des pays ou régions étudiés, favorisent une instruction claire et structurée (exposer les objectifs, expliquer les liens entre les sujets, expliquer ce qu'ils souhaitent que les élèves apprennent, faire un résumé de ce qui a été vu). Comme le signalent Seidel, Rimmel et Prenzel (2005), la clarté de l'instruction est étroitement liée au climat soutenant : la clarté et la cohérence de l'instruction ont en effet une influence sur les perceptions des élèves d'un climat soutenant. Ce dernier est également favorisé lorsque les enseignants font référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis. Cette pratique est souvent ou très souvent développée par 62% des enseignants de la FW-B. Ces pratiques sont importantes car elles permettent de rencontrer le besoin de compétences nécessaire aux élèves dans le développement de leur motivation (Deci & Ryan, 2000). Une gestion de classe claire et structurée fait aussi partie des préoccupations des enseignants de la FW-B. Ils sont près de 80% à mettre souvent ou toujours en place des pratiques allant dans ce sens. Cette focalisation sur la gestion de la classe est plus importante en FW-B qu'en moyenne dans les pays ou régions comparés. Enfin, les pratiques d'enseignement allant dans le sens d'une activation cognitive sont peu développées. En FW-B, l'activation cognitive semble davantage suscitée par l'enseignant via la résolution d'exercices que via une construction individuelle ou en groupe. On note en effet des différences significatives entre la FW-B et la moyenne des six pays/régions comparés

pour trois des quatre items d'activation cognitive. « Je propose des exercices pour lesquels la solution n'est pas évidente » est plus fréquent en FW-B qu'ailleurs tandis que c'est l'inverse pour « Je fais travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution » et « Je demande aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles ». Enfin, seuls 19% des enseignants de la FW-B laissent leurs élèves utiliser les TIC pour la réalisation de projets ou de travaux en classe. Ce pourcentage est plus de deux fois inférieur à la moyenne des six autres régions ou pays (42%).

Au vu des fréquences moindres qu'en moyenne internationale sur les items relatifs au travail en petits groupes, à l'autonomie des élèves pour décider des procédures, à l'utilisation des TIC dans le cadre de travaux ou de projets, il apparaît qu'en FW-B l'activation cognitive des élèves fait moins appel qu'ailleurs à des pédagogies actives ou à des projets représentant des défis pour les élèves.

Figure IV.6 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent les pratiques pédagogiques décrites



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.6. La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement de la moyenne de la FW-B ($p < 0,05$) et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative.

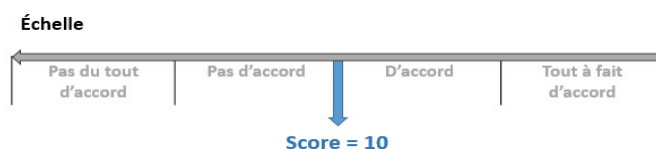
Au départ des 16 items de pratiques, une échelle globale de pratiques pédagogiques a été construite, le score sur l'échelle synthétisant l'ensemble de l'information collectée (voir note technique ci-après). Trois sous-échelles ont également été construites en lien avec les trois sous-dimensions que sont la clarté de l'instruction, l'activation cognitive et la gestion de la classe (4 items sur chaque sous-échelle).

Note technique – construction des indices (ou échelles)

TALIS mesure les attitudes, les pratiques et les perceptions des enseignants et des chefs d'établissement. Au départ des réponses à plusieurs items traitant d'un même construit, des indices ont été construits. Ainsi, les indices résument l'information apportée par les différents items qui les composent et constituent une mesure globale du construit.

Sans entrer dans les détails très techniques, notons que les styles culturels de réponse aux formats de questions posées dans TALIS empêchent de construire des indices sur une échelle commune à tous les pays, les propriétés psychométriques¹ ne l'autorisant pas. Pour cette raison, chaque indice est construit individuellement par pays² avec comme conséquence importante que les moyennes des indices ne sont pas comparables entre pays. Les moyennes sont, par contre, comparables entre groupes d'individus à l'intérieur d'un même pays. Entre pays, ce sont les degrés d'association des indices qui peuvent être comparés (pour la majorité des indices).

Les indices sont construits comme suit : sur base d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC), des scores factoriels sont calculés pour chaque pays. Ces scores subissent ensuite une transformation linéaire pour que la valeur 10 coïncide au point médian de l'échelle avec un écart-type de 2. Ainsi, pour des échelles composées d'options de réponse allant de 1-pas du tout d'accord à 4-tout à fait d'accord, un score supérieur à 10 indique un accord avec les items de l'échelle et inversement, un score inférieur à 10 indique un désaccord avec les items de l'échelle.



¹ L'invariance scalaire n'est pas respectée.

² Les indices de la FW-B et de la Communauté flamande sont donc construits ensemble.

Ces échelles et sous-échelles permettent d'étudier les pratiques pédagogiques en fonction de certaines caractéristiques de l'enseignant (genre et ancienneté) ou de la classe (pourcentage estimé d'élèves faibles dans la classe) (tableau IV.2). Aucune différence significative n'est à noter au niveau de l'activation cognitive. Ainsi, qu'ils soient jeunes ou expérimentés, les enseignants ne développent pas, en moyenne, davantage de pratiques d'activation cognitive. Au niveau de la gestion de classe, il n'y a pas de différence significative en fonction de l'ancienneté non plus. Par contre, les femmes et les enseignants de classes comptant plus de 30% d'élèves faibles mettent davantage en place des pratiques visant une bonne gestion de classe. Enfin, les pratiques associées à la clarté de l'instruction sont davantage développées par les femmes, les enseignants expérimentés et les enseignants des classes avec moins de 30% d'élèves faibles.

Sur ce dernier point, il est assez surprenant que l'attention portée à la clarté des consignes soit moins forte dans les classes regroupant davantage d'élèves faibles.

Tableau IV.2 - Pratiques pédagogiques selon les caractéristiques des enseignants et de la classe – Moyenne sur l'échelle générale et sur les sous-échelles pour la FW-B

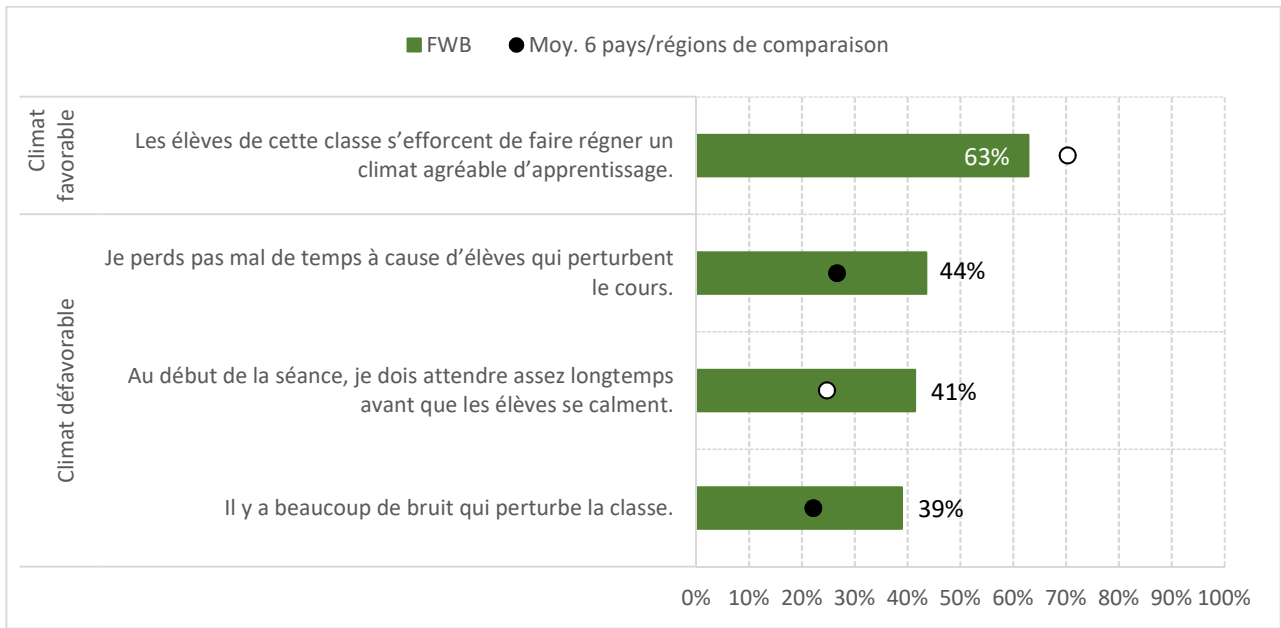
	Pratiques pédagogiques		Clarté de l'instruction		Gestion de la classe		Activation cognitive	
	Moy.	Er.-T.	Moy.	Er.-T.	Moy.	Er.-T.	Moy.	Er.-T.
Femmes	11,66	(0,04)	12,41	(0,04)	11,22	(0,06)	10,06	(0,06)
Hommes	11,44	(0,06)	12,14	(0,07)	10,88	(0,10)	10,21	(0,08)
Dif H-F	-0,22	(0,07)	-0,26	(0,08)	-0,34	(0,11)	0,15	(0,08)
Expérimentés	11,60	(0,05)	12,42	(0,04)	11,06	(0,06)	10,09	(0,06)
Novices	11,53	(0,07)	11,97	(0,07)	11,28	(0,12)	10,17	(0,09)
Dif N-E	-0,07	(0,10)	-0,45	(0,08)	0,23	(0,13)	0,07	(0,10)
<30% d'élèves faibles	11,55	(0,05)	12,40	(0,04)	10,90	(0,06)	10,15	(0,07)
>=30% d'élèves faibles	11,67	(0,08)	12,12	(0,09)	11,59	(0,09)	9,99	(0,07)
Dif >30 - <30	0,12	(0,10)	-0,28	(0,11)	0,69	(0,10)	-0,16	(0,10)

Les différences entre groupes statistiquement significatives ($p < 0,05$) sont notées en gras.

2.2. Le climat disciplinaire

Une gestion de classe claire et structurée constitue un élément incontournable dans l'optique d'un enseignement efficace et, on vient de le voir, occupe une part importante des pratiques des enseignants. L'attention portée à ces pratiques est sans doute liée au climat régnant dans la classe. En effet, si environ 60% des enseignants de la FW-B rapportent que les élèves de la classe s'efforcent de faire régner un climat agréable en classe, ils sont cependant aux alentours de 40% à mentionner la présence d'éléments défavorables à un climat de classe serein (figure IV.7). Ce pourcentage est significativement supérieur à celui observé en moyenne dans les six pays ou régions pris pour comparaison. Il n'est donc pas surprenant de constater que les enseignants de la FW-B font davantage état de pratiques allant dans le sens d'une gestion de classe efficace puisqu'ils se sentent davantage confrontés à un climat perturbé.

Figure IV.7 - Pourcentage d'enseignants d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations relatives à la gestion de la classe



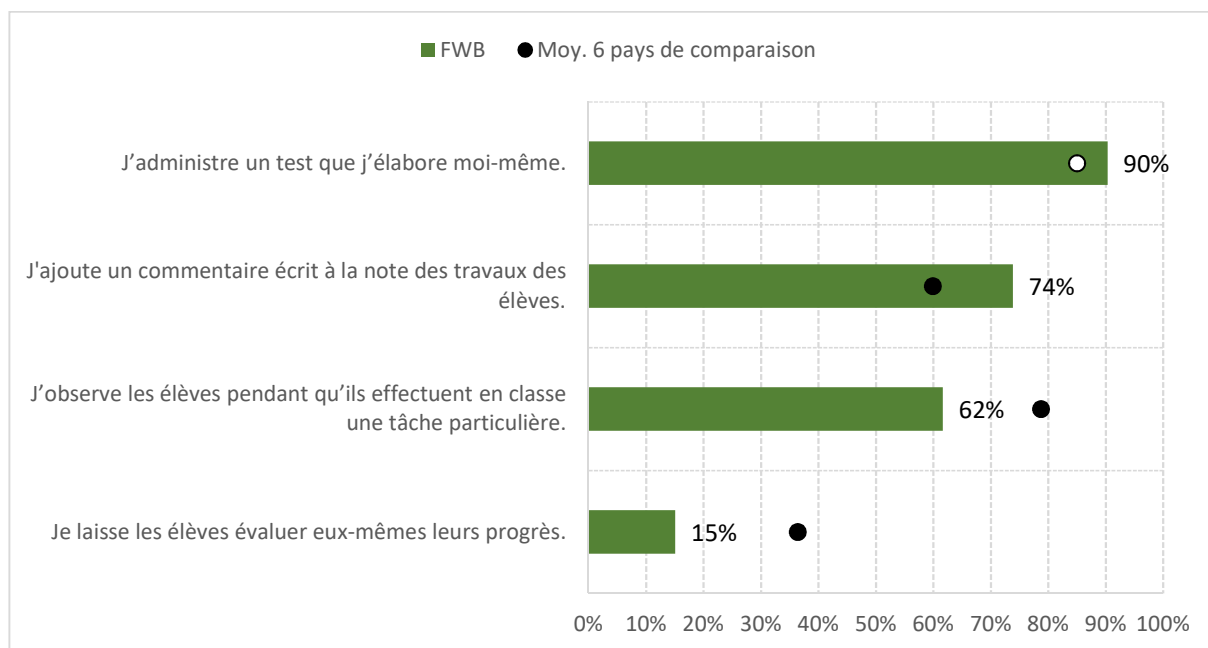
Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.7. La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement de la moyenne de la FW-B ($p < 0,05$) et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative.

2.3. Les pratiques d'évaluation

Les pratiques d'évaluation font partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. Elles servent bien sûr à apprécier les acquis des élèves, mais permettent aussi à ceux-ci de situer leurs apprentissages, de connaître leurs forces et faiblesses. Donner un feedback constructif aux élèves constitue une des clés pour favoriser leur motivation.

Pour la majorité des enseignants de la FW-B, mais aussi des pays ou régions pris pour comparaison, la pratique d'évaluation des apprentissages des élèves la plus courante consiste à administrer un test élaboré par l'enseignant lui-même (figure IV.8). Près de trois quarts des enseignants de la FW-B ajoutent souvent voire toujours un commentaire écrit à la note des travaux des élèves, ce qui est significativement plus qu'en moyenne dans les pays ou régions pris pour comparaison. À l'inverse, les enseignants de la FW-B sont moins coutumiers des pratiques d'évaluation basées sur l'observation des élèves et très peu d'enseignants laissent les élèves s'auto-évaluer de manière régulière.

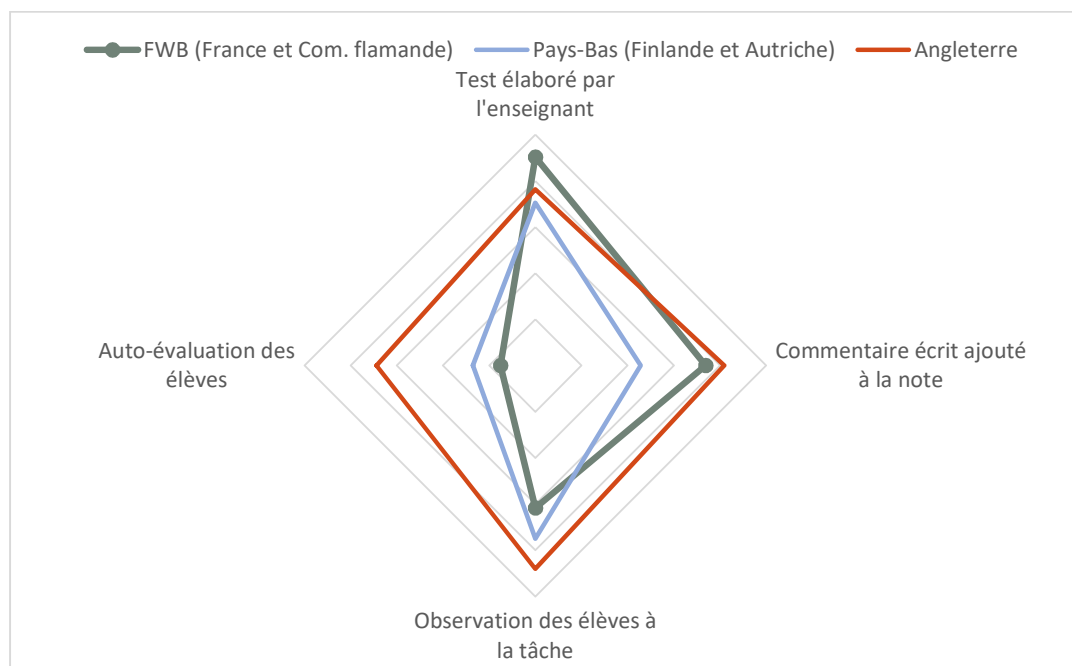
Figure IV.8 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent les pratiques d'évaluation des apprentissages suivantes



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.8. La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement de la moyenne de la FW-B ($p < 0,05$) et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative.

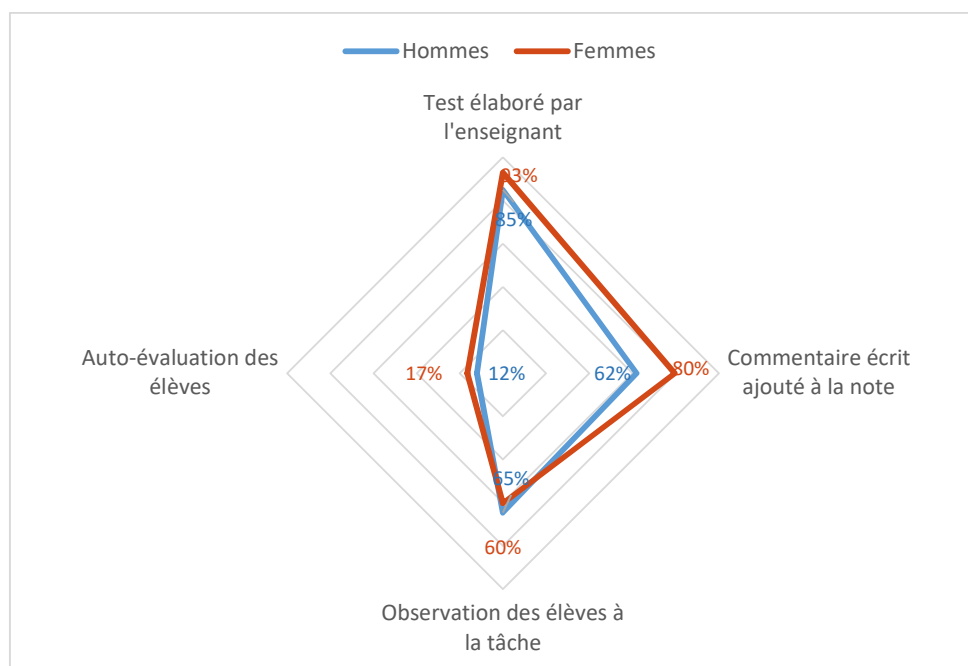
Parmi les systèmes éducatifs pris comme point de comparaison, trois approches de l'évaluation se dégagent (figure IV.9). En FW-B, mais aussi en France et en Communauté flamande, les enseignants ont tendance à favoriser l'évaluation via des tests élaborés, notés et commentés par eux-mêmes au détriment des pratiques d'observation et surtout de l'auto-évaluation par les élèves, cette dernière étant une pratique très peu développée. Les enseignants des Pays-Bas, de Finlande et d'Autriche basent essentiellement leurs évaluations sur des tests qu'ils ont élaborés et sur l'observation directe des élèves à la tâche. L'ajout d'un commentaire à la note écrite est moins courant et l'auto-évaluation reste peu exploitée. Enfin, l'Angleterre (R-U) se différencie fortement des autres systèmes éducatifs : un réel équilibre apparaît entre les quatre formes d'évaluation. L'Angleterre apparaît ainsi comme le seul des systèmes éducatifs analysés où les élèves jouent un rôle actif dans leur évaluation.

Figure IV.9 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent les pratiques d'évaluation des apprentissages - selon les pays ou régions



En FW-B, de légères différences de pratiques d'évaluation s'observent entre enseignantes et enseignants. Plus précisément, les commentaires écrits sont plus fréquemment ajoutés à la note par les femmes que par les hommes (figure IV.10).

Figure IV.10 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent les pratiques d'évaluation des apprentissages - selon le genre des enseignants



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.10.

Les pratiques d'évaluation ont également été analysées selon les caractéristiques de la classe et plus précisément selon le pourcentage d'élèves estimés faibles par l'enseignant. Aucune différence n'apparaît en moyenne entre les classes comptant peu d'élèves faibles et les classes qui comptent plus de 30% d'élèves peu performants. Ainsi, les enseignants ne semblent pas adapter sensiblement le type d'évaluation des élèves qu'ils mettent en place selon le niveau de performance moyen de la classe.

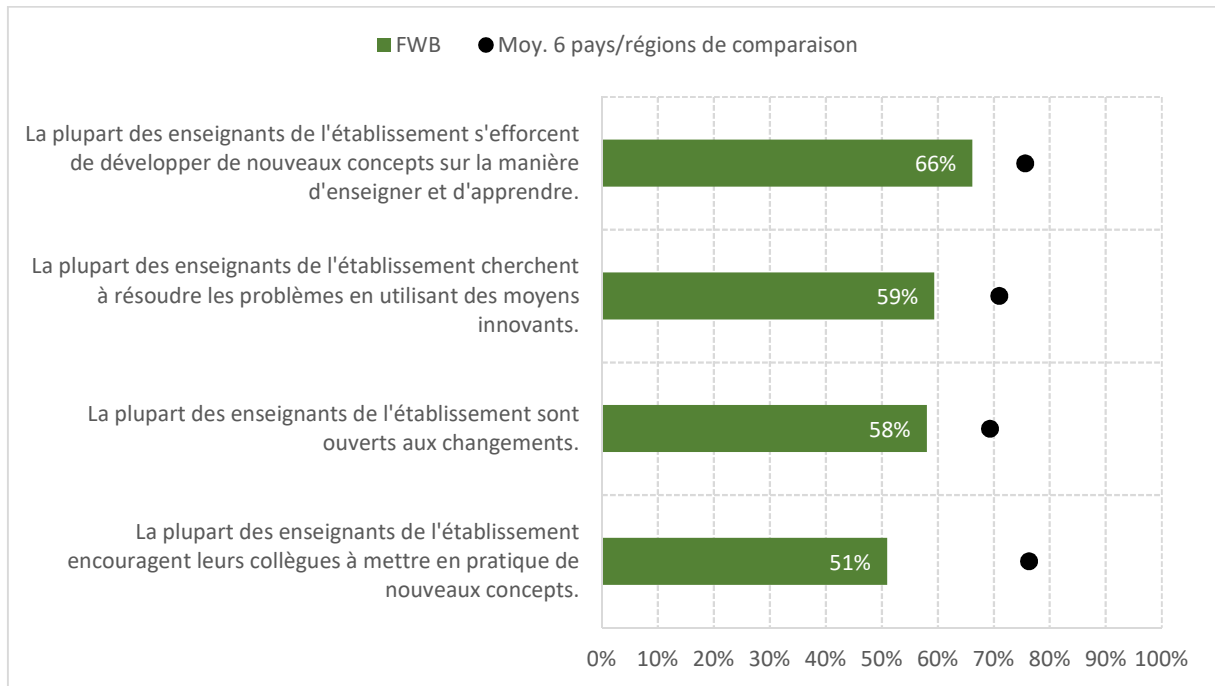
2.4. *Les pratiques innovantes*

La société actuelle est en constante évolution et nécessite d'innover et de s'adapter sur le plan pédagogique. Cette nécessité réside d'une part dans l'importance de former les jeunes à de nouvelles compétences plus transversales (créativité, pensée critique...) qui leur permettront de s'adapter à un marché du travail changeant. D'autre part, une ouverture à l'innovation est une condition nécessaire à une évolution du système éducatif. Sans une ouverture à la prise de risques et aux nouvelles expériences, les changements et les innovations sont difficiles à mettre en place.

L'enquête TALIS questionne la perception qu'ont les enseignants et les chefs d'établissement de l'ouverture aux changements et des pratiques innovantes dans l'établissement.

À l'heure de l'installation progressive du Pacte pour un Enseignement d'excellence, l'ouverture au changement et à l'innovation s'avère primordiale. Pourtant, comparés à leurs collègues des autres pays/régions étudiés, les enseignants du 1^{er} degré du secondaire de la FW-B ont une vision moins positive de l'ouverture à l'innovation dans leur école, la différence s'observant pour les quatre items soumis aux enseignants (figure IV.11). Ainsi, en FW-B, un peu plus de la moitié des enseignants seulement (58%) voient leurs collègues ouverts au changement tandis qu'ils sont plus de deux sur trois (69%) en moyenne dans les autres pays. L'utilisation de moyens innovants pour résoudre les problèmes montre des pourcentages similaires. La capacité à innover dans sa manière d'enseigner est toutefois reconnue par un plus grand pourcentage d'enseignants de la FW-B (66%), mais reste en deçà de la moyenne des pays comparés (76%). Enfin, le dernier item présente un écart important avec les autres systèmes éducatifs examinés : l'encouragement par les collègues à la mise en pratique de nouveaux concepts d'enseignement est attesté par 51% des enseignants en FW-B et par 76% en moyenne à l'étranger. La mise en perspective des données de la FW-B à ces deux derniers items interpelle : si deux enseignants sur trois estiment que les enseignants de l'établissement s'efforcent de développer des manières innovantes d'enseigner, un sur deux seulement pense qu'ils y sont encouragés par leurs collègues. Cette distance entre innovation individuelle et soutien collectif n'apparaît dans aucun des six autres systèmes analysés.

Figure IV.11 - Pourcentage d'enseignants en accord avec les propositions relatives à l'ouverture à l'innovation des enseignants de l'établissement



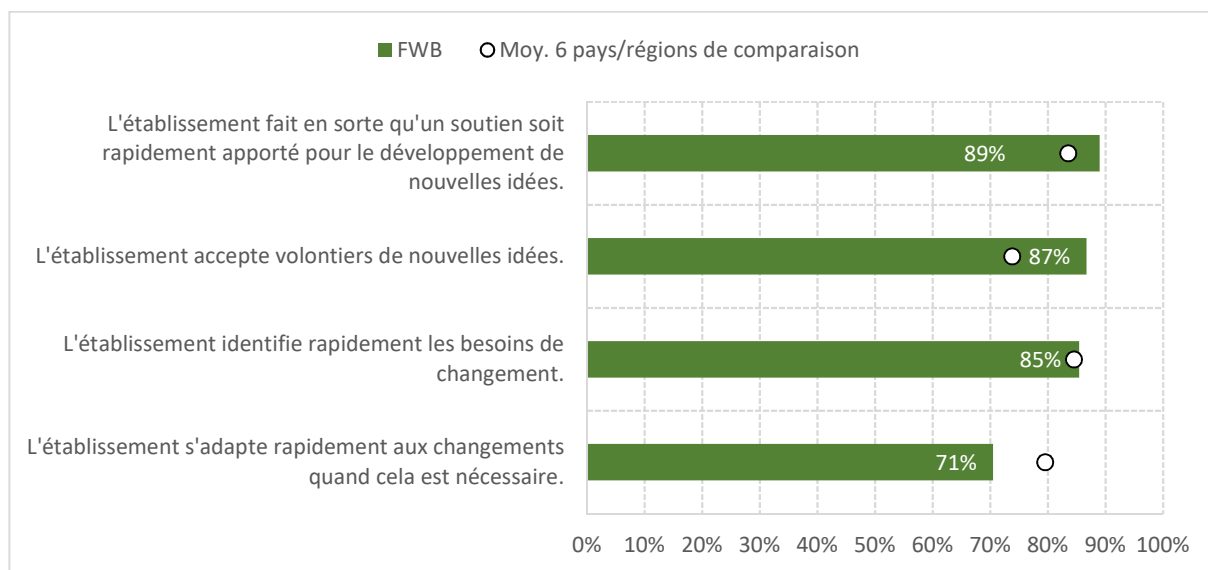
Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.11.

La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement de la moyenne de la FW-B ($p < 0,05$) et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Les chefs d'établissement se montrent plus optimistes que les enseignants au sujet du changement et de l'innovation (figure IV.12) et leurs réponses ne se différencient pas de la moyenne des pays/régions comparés. Dans presque 90% des cas, ils estiment que leur école soutient le développement de nouvelles idées. Ils sont également 85% à déclarer que l'établissement identifie rapidement les besoins de changement. Ils sont par contre un peu moins nombreux (71%) à estimer l'établissement capable de s'adapter rapidement aux changements quand cela est nécessaire.

L'écart entre la vision qu'ont les chefs d'établissement de l'ouverture à l'innovation dans l'école et celle qu'ont les enseignants de l'établissement est palpable. Il ne faut cependant pas perdre de vue que les questions posées ne ciblent pas exactement les mêmes niveaux d'innovation. Alors que les enseignants se sont exprimés sur leur perception de la capacité des enseignants de l'établissement à innover, les questions posées aux directions se réfèrent à l'établissement tout entier et donc aussi à l'équipe de direction, au personnel administratif et de soutien et même aux élèves.

Figure IV.12 - Pourcentage de chefs d'établissement en accord avec les propositions relatives à l'ouverture de l'établissement au changement et à l'innovation



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.12.

La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement de la moyenne de la FW-B ($p < 0,05$) et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative.

2.5. Le sentiment d'efficacité des enseignants

Le sentiment d'efficacité fait référence aux croyances de l'enseignant quant à ses capacités à mettre en œuvre une série de pratiques d'enseignement susceptibles d'influencer les performances et la motivation des élèves. Il s'agit d'une caractéristique essentielle de l'enseignant car elle est associée à ses pratiques pédagogiques et peut contribuer à la qualité de son enseignement (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). Le sentiment d'efficacité a également une incidence positive sur la satisfaction professionnelle (Klassen et al., 2009), et les enseignants avec un sentiment d'efficacité élevé sont moins affectés par le burn-out (Avanzi et al., 2013; Chesnut & Burley, 2015).

Dans TALIS, le sentiment d'efficacité mesuré comporte plusieurs sous-dimensions : le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant concernant la gestion de la classe (capacité à établir un environnement ordonné et sans perturbations), le sentiment d'efficacité en matière d'enseignement (capacité à utiliser différentes pratiques d'enseignement, diverses stratégies d'évaluation et d'explications) et le sentiment d'efficacité concernant sa capacité à motiver les élèves (soutien émotionnel et cognitif des élèves, capacité à motiver les élèves à apprendre). Un item mesure aussi le sentiment d'efficacité à utiliser les TIC pour soutenir l'apprentissage des élèves. Enfin, vu l'augmentation de la diversité culturelle dans les établissements de nombreux systèmes éducatifs, TALIS s'est penché sur le sentiment d'efficacité des enseignants à gérer la diversité culturelle des classes.

À partir des réponses des enseignants aux 13 items questionnant le sentiment d'efficacité personnelle (figure IV.13), une échelle globale a été construite, le score sur l'échelle synthétisant l'ensemble de l'information collectée. Globalement, avec un score de 11,83, les enseignants de FW-B expriment un sentiment d'efficacité personnelle général assez bon (tableau IV.3). Pour rappel, et comme expliqué dans la note technique page 17, la valeur 10 correspond au point médian de l'échelle. Un score supérieur à 10 indique donc davantage d'accord avec les items qui constituent l'échelle.

Les différentes sous-dimensions mesurées ont été traduites en trois sous-échelles. La comparaison des scores moyens sur celles-ci montre que les enseignants de la FW-B se sentent plus efficaces pour les aspects directement liés aux méthodes d'enseignement et à la gestion de la classe que pour motiver les élèves (tableau IV.3). La comparaison des écart-types permet quant à elle d'observer davantage de variabilité entre les enseignants concernant le sentiment d'efficacité à gérer la classe et à motiver les élèves. On peut émettre l'hypothèse que cette plus grande variabilité serait partiellement liée à la variabilité de public d'élèves entre écoles en FW-B.

Tableau IV.3 - Echelle et sous-échelles de sentiment d'efficacité – Moyenne et écart-type

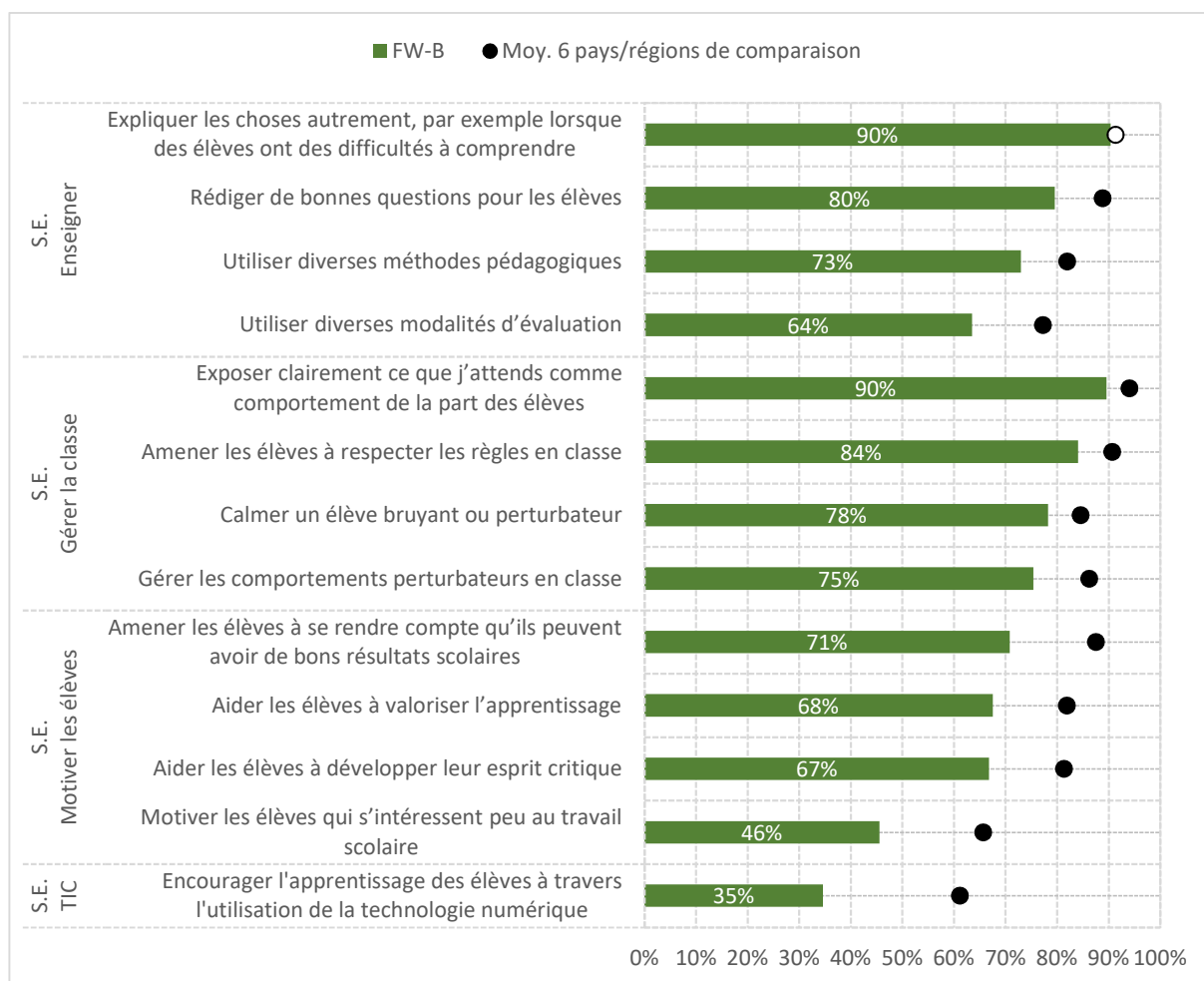
FW-B	Moyenne		Écart-type	
	Moyenne	Er.-T.	Écart-type	Er.-T.
Sentiment d'efficacité général	11,83	(0,05)	1,93	(0,03)
Sentiment d'efficacité à enseigner	11,94	(0,05)	1,96	(0,03)
Sentiment d'efficacité à gérer la classe	11,92	(0,05)	2,18	(0,03)
Sentiment d'efficacité à motiver les élèves	11,14	(0,05)	2,11	(0,04)

En FW-B, les enseignants du 1^{er} degré du secondaire expriment cependant un sentiment d'efficacité moindre que leurs collègues des autres pays ou régions analysés. En effet, comme le montre la figure IV.13, pour 12 des 13 items la moyenne de la FW-B est significativement inférieure à la moyenne dans les autres systèmes éducatifs.

L'analyse détaillée montre que la très grande majorité des enseignants (90%) se sent à l'aise pour expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés pour comprendre, ou encore pour exposer clairement ce qu'ils attendent comme comportement de la part des élèves mais ils se sentent nettement moins à l'aise lorsqu'il s'agit de motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire ou encore pour encourager l'apprentissage des élèves au travers de l'utilisation de la technologie numérique.

Ce dernier constat concorde avec le manque de formation à l'utilisation des TIC en formation initiale et donc au besoin de formation continue exprimé par ces mêmes enseignants⁹.

Figure IV.13 - Pourcentage d'enseignants qui estiment pouvoir assez bien ou très bien agir de la sorte (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner).



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.13. La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement de la moyenne de la FW-B ($p < 0,05$) et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative.

En FW-B, on n'observe pas de différences de sentiment d'efficacité entre les enseignants et les enseignantes, ni d'une manière générale ni sur aucune des trois sous-échelles (tableau IV.4). Par contre, et sans grande surprise, les enseignants novices témoignent d'un sentiment d'efficacité général moindre que leurs collègues expérimentés. La différence s'observe dans les trois sous-dimensions, mais tout particulièrement concernant le sentiment d'efficacité à gérer la classe. Enfin, si l'on considère les caractéristiques de la classe cible et précisément le pourcentage estimé d'élèves faibles, les enseignants se

⁹ Voir les publications thématiques « Devenir enseignant » et « Le développement professionnel » des enseignants du 1^{er} degré du secondaire.

sentent moins efficaces à motiver les élèves lorsque la classe compte un pourcentage important d'élèves peu performants.

Tableau IV.4 - Scores sur l'échelle générale du sentiment d'efficacité et sur les trois sous-échelles, selon les caractéristiques des enseignants et de la classe

	Sentiment d'efficacité		SE à enseigner		SE à gérer la classe		SE à motiver les élèves	
	Moy.	Er.-T.	Moy.	Er.-T.	Moy.	Er.-T.	Moy.	Er.-T.
Femmes	11,81	(0,06)	11,95	(0,06)	11,86	(0,06)	11,14	(0,06)
Hommes	11,86	(0,08)	11,91	(0,09)	12,05	(0,09)	11,13	(0,09)
Dif H - F	0,05	(0,10)	-0,05	(0,10)	0,19	(0,11)	-0,02	(0,11)
Expérimentés	11,95	(0,06)	12,00	(0,06)	12,09	(0,07)	10,87	(0,09)
Novices	11,39	(0,09)	11,70	(0,09)	11,32	(0,11)	11,21	(0,06)
Dif N - E	-0,56	(0,11)	-0,31	(0,12)	-0,76	(0,14)	-0,33	(0,11)
<30% d'élèves faibles	11,91	(0,06)	11,97	(0,06)	11,98	(0,06)	11,24	(0,07)
>=30% d'élèves faibles	11,67	(0,09)	11,86	(0,09)	11,78	(0,10)	10,93	(0,10)
Dif <30 - >30	-0,24	(0,12)	-0,10	(0,11)	-0,20	(0,11)	-0,31	(0,13)

Les différences entre groupes statistiquement significatives ($p < 0,05$) sont notées en gras.

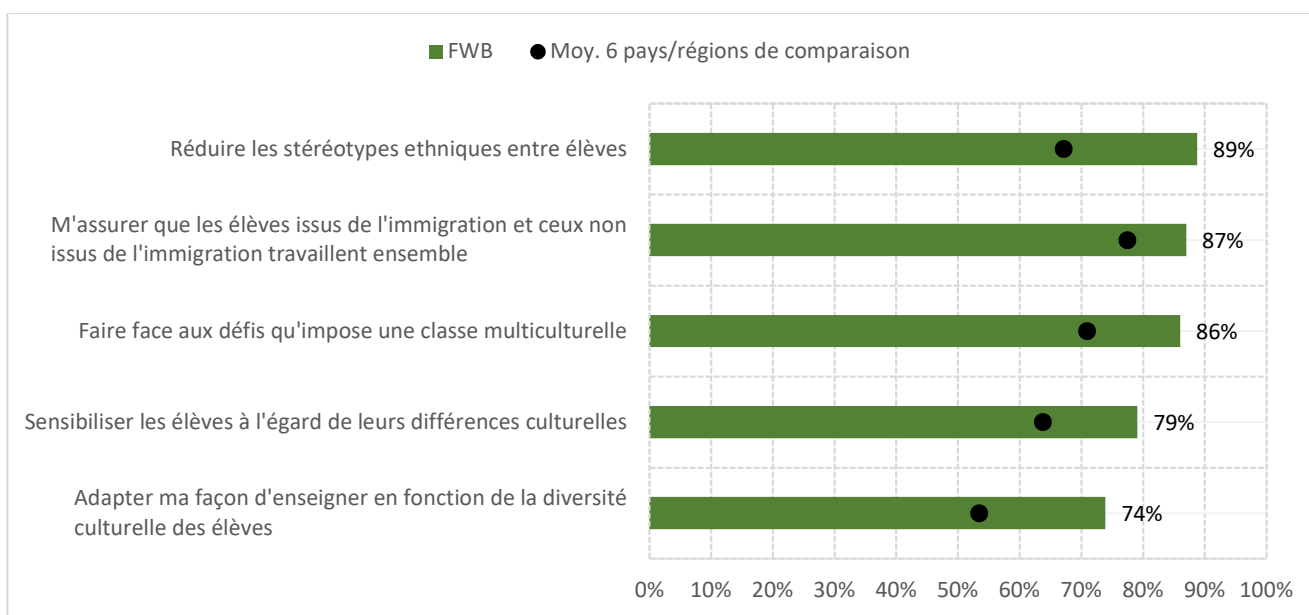
TALIS mesure encore le sentiment d'efficacité à prendre en charge la diversité culturelle de la classe au travers de cinq items (figure IV.14) : près de 90% des enseignants de la FW-B se sentent aptes à réduire les stéréotypes ethniques entre les élèves, à faire collaborer dans le travail les élèves qu'ils soient ou non issus de l'immigration et de manière plus générale à faire face aux défis qu'impose une classe multiculturelle. Adapter son enseignement à la diversité culturelle de la classe apparaît un peu moins facile, mais trois enseignants sur quatre s'estiment toutefois capables d'agir de la sorte.

Contrairement à ce qu'on observe sur les dimensions de sentiment d'efficacité plus directement centrées sur des tâches d'enseignement, les enseignants de la FW-B expriment un sentiment d'efficacité en matière de gestion de la diversité culturelle significativement plus élevé qu'en moyenne dans les six pays/régions pris pour comparaison. Ce constat trouve sans doute une part d'explication dans l'expérience qu'ont les enseignants de la FW-B dans le domaine, la proportion d'élèves issus de l'immigration étant élevée depuis de nombreuses années et plus élevée que dans de nombreux pays/régions voisins. Les résultats aux enquêtes PISA montrent d'ailleurs entre 2006 et 2015 une réduction de l'écart entre élèves natifs et immigrés de 1^{re} génération due à l'amélioration progressive des résultats de ces derniers. L'hypothèse explicative basée sur une plus grande expérience des enseignants à gérer la diversité trouve donc écho dans les propos des enseignants dans l'enquête TALIS : les enseignants se sentent effectivement plus aptes qu'ailleurs à gérer les différences multiculturelles.

Tableau IV.5 - Pourcentage de chefs d'établissements qui estiment accueillir plus de 30% d'élèves immigrés ou issus de l'immigration au 1^{er} degré dans leur établissement

	Fréquence	Er.-T.
Finlande	2,9	(1,30)
Pays-Bas	5,1	(2,08)
Angleterre (R-U)	9,0	(2,63)
France	14,7	(2,13)
Com. flamande	16,3	(3,16)
Autriche	18,9%	(1,92)
FW-B	29,4%	(5,26)

Figure IV.14 - Pourcentage d'enseignants qui estiment pouvoir assez bien ou très bien agir de la sorte (en lien avec la gestion de la diversité culturelle des élèves)



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.IV.14. La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement de la moyenne de la FW-B ($p < 0,05$) et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative.

En introduction à cette section, l'importance du sentiment d'efficacité personnelle a été soulignée. En effet, le lien existant entre celui-ci et les pratiques d'enseignement, l'ouverture à l'innovation mais aussi la satisfaction professionnelle de l'enseignant ne fait pas de doute. Ces liens, mais également ceux pouvant exister avec le leadership de l'établissement ou encore la collaboration entre collègues, seront investigués dans un prochain numéro thématique.

Faits marquants

- *Les enseignants de la FW-B travaillant à temps plein passent environ autant de temps en classe qu'à effectuer d'autres tâches en lien avec leur métier. Proportionnellement, les enseignants à temps de travail partiel consacrent davantage de temps aux tâches annexes.*
- *Le temps passé en classe avec les élèves est consacré à hauteur de 70% à de l'enseignement/apprentissage. Le maintien de la discipline nécessite 20% du temps et 10% sont utilisés pour des tâches administratives.*
- *La gestion de la classe est une préoccupation importante des enseignants : ils y consacrent une part de temps plus importante que leurs collègues des pays étudiés et la fréquence des pratiques relatives à la gestion de classe est importante.*
- *Les enseignants de la FW-B se sentent davantage confrontés à un climat de classe défavorable, ce qui explique sans doute l'importance du temps consacré à gérer la classe.*
- *Les pratiques de classe favorisant l'activation cognitive des élèves sont peu développées en FW-B et particulièrement celles favorisant l'autonomie de l'élève et le travail en petits groupes.*
- *L'évaluation des apprentissages se fait davantage via des tests élaborés et notés par l'enseignant que par des pratiques d'évaluation basée sur l'observation des élèves et sur l'auto-évaluation.*
- *Les enseignants du 1^{er} degré de la FW-B ont une vision moins positive de l'ouverture à l'innovation dans leur école que les enseignants des pays/régions étudiés. Par contre, les chefs d'établissement sont plus optimistes à cet égard.*
- *Globalement, le sentiment d'efficacité des enseignants est plutôt bon mais cependant moins élevé que celui exprimé par leurs collègues à l'étranger. C'est pour motiver les élèves que les enseignants se sentent le moins efficaces. Par contre, en FW-B plus qu'ailleurs, les enseignants se sentent capables de gérer la diversité culturelle des élèves. Ceci s'explique sans doute par l'expérience qu'ils ont de travailler avec des classes multiculturelles.*

Bibliographie

Ainlay, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers, 187*, OECD Publishing, Paris.

Avanzi, L. *et al.* (2013), “Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES)”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 31, 69-78, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.01.002>

Chesnut, S., & Burley, H. (2015), “Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, Vol. 15, 1-16, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>.

Faisalovers Viral from Non Project, image page de couverture, reproduite avec permission.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013), How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, 774-786, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>.

Klassen, R.M. *et al.* (2009), « Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34/1, 67-76.

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Siedel (Eds), *The power of Video studies in investigating teaching and learning in the classrooms* (pp. 137-160). Waxmann: Münster.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Seidel, T., Rimmel, R., & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556.

Annexes

Tableau A.IV.1

Figure IV.1

Temps d'enseignement et temps de travail total des enseignants à charge complète (temps plein)

	Temps enseignement		Temps travail total	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Alberta (CAN)	28,0	(0,35)	48,7	(0,59)
Angleterre (R-U)	21,2	(0,24)	50,3	(0,42)
Australie	20,6	(0,19)	46,9	(0,38)
Autriche	21,6	(0,10)	41,1	(0,29)
Chili	30,6	(0,42)	40,3	(0,72)
Com. flamande (BEL)	20,3	(0,16)	39,7	(0,33)
Corée	18,1	(0,16)	34,2	(0,37)
Danemark	20,1	(0,19)	40,1	(0,30)
Espagne	20,5	(0,16)	38,6	(0,26)
Estonie	24,2	(0,25)	40,6	(0,35)
États-Unis	28,3	(0,38)	46,7	(0,66)
Finlande	21,9	(0,20)	35,1	(0,29)
France	19,4	(0,09)	38,9	(0,20)
FWB (BEL)	20,3	(0,11)	35,0	(0,39)
Hongrie	22,6	(0,16)	41,6	(0,32)
Islande	21,1	(0,21)	41,1	(0,43)
Israël	23,7	(0,32)	36,1	(0,58)
Italie	17,9	(0,10)	31,7	(0,23)
Japon	18,5	(0,23)	59,1	(0,37)
Lettonie	24,0	(0,36)	40,9	(0,60)
Lithuanie	22,4	(0,26)	41,6	(0,48)
Mexique	29,6	(0,63)	44,5	(0,88)
Norvège	16,6	(0,12)	42,1	(0,18)
Nouvelle Zélande	21,0	(0,29)	47,8	(0,36)
Pays-Bas	20,2	(0,33)	42,2	(0,68)
Portugal	20,6	(0,11)	40,9	(0,32)
République slovaque	21,3	(0,18)	38,5	(0,34)
République tchèque	20,3	(0,12)	41,1	(0,36)
Slovénie	20,0	(0,18)	40,3	(0,29)
Suède	19,5	(0,16)	44,0	(0,20)
Turquie	24,9	(0,21)	32,4	(0,28)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.2

Figure IV.2

Répartition du temps de travail selon la charge d'enseignement

	Temps d'enseignement (en heures de 60')						Temps consacrés aux autres tâches liées au travail					
	Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%		Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	21,2	(0,24)	16,6	(0,33)	9,8	(0,98)	33,6	(0,48)	22,4	(0,63)	15,6	(1,06)
Autriche	21,6	(0,10)	15,1	(0,22)	7,5	(0,37)	24,5	(0,25)	20,2	(0,52)	12,7	(0,71)
Com. flamande	20,3	(0,16)	15,0	(0,21)	9,3	(0,47)	23,2	(0,33)	20,7	(0,48)	12,9	(0,97)
Finlande	21,9	(0,20)	15,7	(0,42)	5,8	(0,52)	16,3	(0,27)	14,4	(0,71)	6,0	(0,82)
France	19,4	(0,09)	13,7	(0,28)	7,8	(0,62)	22,1	(0,24)	20,5	(0,55)	12,9	(1,24)
FW-B	20,3	(0,11)	15,3	(0,21)	8,3	(0,36)	19,1	(0,48)	16,5	(0,65)	12,4	(0,95)
Pays-Bas	20,2	(0,33)	16,0	(0,23)	10,1	(0,60)	26,8	(0,92)	22,2	(1,11)	15,5	(1,18)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.4

Figure IV.4

Part consacrée aux différentes tâches selon la charge d'enseignement

	Planification ou préparation individuelle des cours dans l'établissement ou ailleurs						Travail et dialogue avec des collègues de l'établissement						Correction des copies des élèves					
	Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%		Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%		Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	7,6	(0,14)	6,6	(0,26)	3,9	(0,42)	3,3	(0,07)	2,0	(0,08)	1,6	(0,18)	6,4	(0,14)	5,5	(0,24)	4,1	(0,30)
Autriche	6,5	(0,15)	6,9	(0,16)	5,2	(0,34)	2,5	(0,04)	2,1	(0,07)	1,3	(0,10)	5,1	(0,10)	4,0	(0,16)	1,7	(0,18)
Com. flamande	20,3	(0,16)	6,3	(0,20)	4,6	(0,41)	2,3	(0,05)	2,1	(0,08)	1,3	(0,16)	5,1	(0,14)	4,6	(0,17)	2,2	(0,21)
Finlande	5,1	(0,10)	4,7	(0,31)	2,0	(0,20)	2,2	(0,04)	2,0	(0,10)	0,6	(0,08)	3,1	(0,08)	2,2	(0,22)	0,9	(0,17)
France	7,1	(0,12)	6,8	(0,27)	4,9	(0,57)	2,1	(0,04)	2,0	(0,07)	1,2	(0,19)	4,9	(0,12)	4,4	(0,17)	2,4	(0,30)
FW-B	5,2	(0,15)	5,1	(0,25)	3,2	(0,28)	2,1	(0,07)	1,7	(0,09)	1,4	(0,16)	4,6	(0,11)	4,0	(0,20)	2,1	(0,29)
Pays-Bas	5,0	(0,13)	4,8	(0,37)	3,8	(0,42)	3,4	(0,11)	2,9	(0,11)	2,2	(0,21)	3,9	(0,20)	3,7	(0,23)	2,4	(0,37)

	Conseil aux élèves						Participation à la gestion de l'établissement						Travail administratif d'ordre général					
	Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%		Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%		Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	2,8	(0,09)	1,4	(0,07)	0,9	(0,14)	2,4	(0,12)	0,6	(0,11)	0,2	(0,07)	4,1	(0,11)	2,4	(0,10)	1,5	(0,17)
Autriche	1,1	(0,04)	0,9	(0,06)	0,3	(0,04)	0,9	(0,05)	0,5	(0,09)	0,3	(0,07)	1,9	(0,05)	1,5	(0,06)	0,9	(0,09)
Com. flamande	1,4	(0,05)	1,2	(0,11)	0,5	(0,08)	1,0	(0,06)	0,7	(0,06)	0,4	(0,08)	2,5	(0,06)	2,3	(0,09)	1,4	(0,14)
Finlande	1,1	(0,06)	0,9	(0,06)	0,2	(0,07)	0,3	(0,03)	0,3	(0,14)	0,0	(0,02)	1,2	(0,04)	1,0	(0,11)	0,3	(0,06)
France	1,3	(0,04)	1,1	(0,07)	0,6	(0,14)	0,7	(0,04)	0,5	(0,04)	0,2	(0,09)	1,5	(0,05)	1,3	(0,10)	0,6	(0,12)
FW-B	1,4	(0,06)	1,2	(0,09)	1,0	(0,23)	0,7	(0,05)	0,4	(0,04)	0,7	(0,22)	1,0	(0,04)	0,8	(0,07)	0,5	(0,07)
Pays-Bas	3,0	(0,37)	2,3	(0,22)	0,9	(0,15)	1,7	(0,25)	0,6	(0,07)	0,3	(0,10)	2,8	(0,14)	2,3	(0,10)	1,7	(0,25)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018



Tableau A.IV.4

Figure IV.4

Part consacrée aux différentes tâches selon la charge d'enseignement

	Activités de formation continue						Communication et coopération avec les parents d'élèves					
	Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%		Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	1,1	(0,04)	0,7	(0,06)	0,5	(0,12)	1,7	(0,06)	1,1	(0,06)	0,6	(0,13)
Autriche	1,3	(0,07)	1,2	(0,11)	1,3	(0,21)	1,3	(0,04)	0,9	(0,05)	0,4	(0,04)
Com. flamande	0,8	(0,05)	0,7	(0,05)	0,7	(0,18)	0,8	(0,04)	0,6	(0,03)	0,3	(0,06)
Finlande	0,8	(0,04)	0,9	(0,14)	0,2	(0,05)	1,2	(0,03)	1,0	(0,08)	0,4	(0,05)
France	0,7	(0,05)	1,3	(0,17)	1,1	(0,42)	1,1	(0,05)	1,0	(0,08)	0,4	(0,07)
FW-B	0,8	(0,10)	0,8	(0,13)	1,1	(0,30)	0,6	(0,04)	0,3	(0,03)	0,5	(0,16)
Pays-Bas	2,0	(0,18)	1,9	(0,16)	0,8	(0,13)	1,7	(0,10)	1,4	(0,09)	0,7	(0,11)

	Participation à des activités extrascolaires						Autres tâches liées à votre travail					
	Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%		Temps plein		Temps partiel >=50%		Temps partiel <50%	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	1,8	(0,09)	1,0	(0,11)	1,0	(0,19)	2,4	(0,14)	1,3	(0,14)	1,4	(0,43)
Autriche	1,1	(0,07)	0,8	(0,06)	0,4	(0,10)	1,6	(0,06)	1,6	(0,14)	1,0	(0,18)
Com. flamande	1,2	(0,06)	1,0	(0,09)	0,8	(0,23)	1,5	(0,08)	1,3	(0,09)	0,8	(0,16)
Finlande	0,4	(0,03)	0,6	(0,13)	0,1	(0,07)	0,9	(0,06)	0,9	(0,11)	1,2	(0,53)
France	1,1	(0,07)	0,7	(0,08)	0,2	(0,07)	1,9	(0,07)	1,6	(0,13)	1,4	(0,27)
FW-B	1,1	(0,12)	0,9	(0,28)	0,8	(0,24)	1,6	(0,11)	1,4	(0,16)	1,1	(0,16)
Pays-Bas	1,0	(0,09)	0,8	(0,09)	0,8	(0,28)	2,4	(0,16)	1,7	(0,14)	1,8	(0,56)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.5

Figure IV.5

Distribution du temps passé en classe

	Tâches administratives		Maintenir la discipline en classe		Enseignement et apprentissage	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	7,1	(0,18)	12,6	(0,36)	79,9	(0,44)
Autriche	9,1	(0,14)	13,9	(0,29)	76,6	(0,36)
Com. flamande	10,1	(0,17)	15,3	(0,36)	74,4	(0,42)
Finlande	6,2	(0,13)	13,6	(0,35)	79,9	(0,42)
France	8,1	(0,14)	16,8	(0,41)	74,7	(0,44)
FW-B	9,8	(0,22)	19,8	(0,48)	70,2	(0,56)
Pays-Bas	9,9	(0,22)	17,3	(0,47)	72,3	(0,57)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.6

Figure IV.6

Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent ces pratiques pédagogiques

	Je présente un résumé de ce qui vient d'être vu		J'expose les objectifs au début du cours		J'explique ce que je souhaite que les élèves apprennent		J'explique la façon dont les nouveaux sujets sont reliés aux précédents	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	73,4	(1,13)	89,0	(0,76)	95,4	(0,61)	85,1	(0,94)
Autriche	67,2	(0,86)	60,2	(0,95)	82,9	(0,72)	77,5	(0,74)
Com. flamande	62,2	(1,18)	52,7	(1,24)	95,7	(0,51)	86,4	(0,80)
Finlande	59,7	(1,15)	64,2	(1,05)	73,0	(0,99)	72,9	(1,05)
France	78,2	(0,92)	78,8	(0,77)	89,8	(0,64)	71,5	(1,03)
FW-B	80,1	(1,17)	69,4	(0,95)	87,5	(0,82)	79,2	(1,08)
Pays-Bas	65,0	(1,81)	77,1	(1,90)	91,7	(1,08)	86,7	(1,32)

	Je propose des exercices pour lesquels la solution n'est pas évidente		Je donne des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique		Je fais travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution		Je demande aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	33,6	(1,38)	67,5	(1,41)	50,9	(1,52)	43,4	(1,57)
Autriche	12,4	(0,55)	47,2	(0,88)	42,5	(1,12)	35,5	(0,99)
Com. flamande	25,3	(0,99)	39,9	(1,11)	41,6	(1,14)	27,2	(1,21)
Finlande	34,5	(1,09)	37,2	(1,16)	42,3	(1,14)	26,3	(1,11)
France	25,9	(0,89)	50,3	(1,09)	49,2	(1,20)	26,3	(0,85)
FW-B	37,2	(1,15)	48,1	(1,50)	25,7	(1,36)	22,6	(0,99)
Pays-Bas	39,4	(2,14)	54,3	(1,70)	47,7	(2,17)	39,9	(2,03)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018



Tableau A.IV.6

Figure IV.6

Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent ces pratiques pédagogiques

	Je dis aux élèves de respecter les règles de la classe		Je dis aux élèves d'écouter ce que je dis		Je calme les élèves perturbateurs		Au début du cours, je demande aux élèves de se calmer rapidement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	67,6	(1,37)	69,3	(1,30)	62,6	(1,13)	75,6	(0,98)
Autriche	59,0	(0,98)	60,0	(0,89)	56,1	(0,97)	58,0	(1,05)
Com. flamande	79,4	(1,22)	77,2	(1,10)	79,9	(0,91)	86,0	(0,75)
Finlande	58,7	(1,31)	64,5	(1,08)	59,7	(1,15)	63,6	(1,15)
France	77,3	(0,87)	76,1	(0,81)	70,5	(1,08)	69,4	(0,95)
FW-B	81,5	(1,06)	80,0	(1,04)	76,7	(1,04)	77,9	(1,14)
Pays-Bas	82,2	(1,57)	87,6	(1,39)	81,4	(1,65)	79,7	(2,15)

	Je fais référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis		Je donne des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où je suis sûr(e) qu'ils ont tous compris le sujet traité		Je donne aux élèves des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail pour les mener à bien		Je laisse les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	65,2	(1,18)	67,5	(1,15)	31,3	(1,05)	41,3	(1,44)
Autriche	74,8	(0,83)	55,8	(0,91)	17,0	(0,82)	32,9	(0,99)
Com. flamande	73,9	(1,03)	66,4	(0,95)	21,8	(1,25)	37,8	(1,29)
Finlande	68,2	(1,12)	50,4	(1,17)	22,4	(0,94)	50,7	(1,57)
France	57,5	(0,95)	55,2	(1,07)	27,4	(0,85)	36,1	(0,97)
FW-B	62,0	(1,42)	65,7	(1,39)	21,2	(1,10)	18,8	(0,96)
Pays-Bas	64,2	(1,74)	61,4	(2,23)	27,7	(1,79)	51,3	(2,82)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.7

Figure IV.7

Pourcentage d'enseignants d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations concernant la discipline en classe

	Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment		Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage		Je perds pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent le cours		Il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	22,2	(1,05)	72,7	(1,40)	27,4	(1,37)	22,9	(1,26)
Autriche	24,7	(0,88)	70,3	(0,89)	26,6	(0,89)	22,1	(0,86)
Com. flamande	38,8	(1,10)	64,6	(1,06)	40,8	(1,26)	34,6	(1,31)
Finlande	32,5	(1,40)	59,4	(1,29)	31,9	(1,47)	33,2	(1,38)
France	35,0	(1,19)	69,4	(1,21)	40,0	(1,39)	31,9	(1,34)
FW-B	41,5	(1,34)	62,9	(1,74)	43,6	(1,41)	39,0	(1,54)
Pays-Bas	60,3	(1,50)	77,1	(1,98)	33,1	(1,81)	27,9	(1,92)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.8

Figure IV.8

Pourcentage d'enseignants qui déclarent mettre en place souvent ou très souvent les pratiques d'évaluation des apprentissages suivantes

	J'administre un test que j'élabore moi-même		J'ajoute un commentaire écrit à la note des travaux des élèves		Je laisse les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès		J'observe les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	76,4	(1,03)	81,9	(1,09)	68,7	(1,52)	88,1	(0,87)
Autriche	90,2	(0,66)	45,4	(0,92)	22,2	(0,86)	75,4	(0,85)
Com. flamande	91,1	(0,80)	70,9	(1,42)	34,9	(1,11)	76,5	(0,96)
Finlande	85,8	(0,94)	38,2	(1,22)	44,8	(1,28)	79,0	(0,99)
France	96,2	(0,41)	77,4	(0,90)	20,5	(0,98)	78,3	(0,87)
FW-B	90,3	(0,81)	73,8	(0,95)	15,1	(0,92)	61,7	(1,28)
Pays-Bas	70,5	(2,67)	45,6	(1,51)	27,1	(2,67)	75,0	(2,13)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.10

Figure IV.10

Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place souvent ou très souvent ces pratiques d'évaluation des apprentissages selon le genre

	J'administre un test que j'élabore moi-même				J'ajoute un commentaire écrit à la note des travaux des élèves				Je laisse les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès				J'observe les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière			
	Hommes		Femmes		Hommes		Femmes		Hommes		Femmes		Hommes		Femmes	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	76,2	(1,96)	76,5	(1,27)	76,6	(1,92)	84,9	(1,13)	62,3	(2,43)	72,4	(1,59)	84,8	(1,57)	89,9	(0,87)
Autriche	87,7	(1,27)	91,2	(0,70)	33,2	(1,37)	50,5	(1,26)	17,8	(1,39)	24,0	(1,08)	75,1	(1,33)	75,5	(0,95)
Com. flamande	90,7	(1,28)	91,3	(0,89)	56,4	(2,44)	76,5	(1,32)	34,5	(1,87)	35,0	(1,40)	76,7	(1,61)	76,5	(1,20)
Finlande	82,4	(1,51)	87,2	(0,99)	27,5	(1,84)	42,9	(1,35)	34,7	(1,58)	49,1	(1,51)	74,4	(2,06)	80,9	(0,98)
France	94,6	(0,85)	97,0	(0,42)	66,5	(1,66)	82,9	(0,95)	20,2	(1,51)	20,6	(1,13)	80,0	(1,47)	77,5	(1,23)
FW-B	84,9	(1,53)	92,9	(0,75)	62,0	(1,88)	79,6	(1,09)	12,1	(1,53)	16,5	(1,04)	64,6	(2,62)	60,3	(1,39)
Pays-Bas	70,2	(2,90)	70,7	(3,30)	42,6	(2,38)	48,2	(2,59)	27,2	(3,31)	27,0	(3,02)	73,8	(2,96)	76,0	(2,12)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.11

Figure IV.11

Pourcentage d'enseignants en accord avec les propositions relatives à l'ouverture à l'innovation des enseignants dans l'établissement

	La plupart des enseignants de l'établissement s'efforcent de développer de nouveaux concepts sur la manière d'enseigner et d'apprendre		La plupart des enseignants de l'établissement sont ouverts aux changements		La plupart des enseignants de l'établissement cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants		La plupart des enseignants de l'établissement encouragent leurs collègues à mettre en pratique de nouveaux concepts	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	82,1	(1,18)	76,0	(1,35)	76,6	(1,37)	84,2	(1,03)
Autriche	82,0	(0,69)	71,1	(1,05)	71,2	(0,94)	77,4	(0,96)
Com. flamande	69,8	(1,15)	63,7	(1,24)	71,4	(1,13)	76,5	(0,98)
Finlande	79,1	(1,07)	68,7	(1,48)	74,4	(1,25)	74,9	(1,14)
France	76,7	(0,98)	69,1	(1,15)	67,7	(1,02)	73,5	(1,22)
FW-B	66,2	(1,50)	58,1	(1,69)	59,4	(1,72)	51,0	(1,76)
Pays-Bas	64,0	(2,70)	67,4	(2,27)	64,6	(1,42)	71,4	(1,99)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.12

Figure IV.12

Pourcentage de chefs d'établissement en accord avec les propositions relatives à l'ouverture de l'établissement au changement et à l'innovation

	L'établissement identifie rapidement les besoins de changement		L'établissement s'adapte rapidement aux changements quand cela est nécessaire		L'établissement accepte volontiers de nouvelles idées		L'établissement fait en sorte qu'un soutien soit rapidement apporté pour le développement de nouvelles idées	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	97,9	(1,38)	98,2	(0,95)	96,3	(1,68)	97,7	(1,32)
Autriche	88,7	(2,58)	79,0	(3,09)	73,9	(3,31)	88,2	(2,45)
Com. flamande	87,8	(2,80)	78,6	(3,98)	60,3	(4,22)	78,9	(3,82)
Finlande	79,4	(2,97)	84,3	(2,77)	88,0	(2,76)	90,9	(2,53)
France	66,9	(3,59)	62,8	(3,55)	71,2	(3,83)	71,7	(3,25)
FW-B	85,4	(3,46)	70,5	(5,59)	86,7	(3,33)	89,0	(3,48)
Pays-Bas	86,3	(3,38)	74,4	(3,73)	53,0	(4,85)	73,5	(4,36)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.13

Figure IV.13

Pourcentage d'enseignants estimant pouvoir assez bien ou très bien agir de la sorte

	Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires		Aider les élèves à valoriser l'apprentissage		Rédiger de bonnes questions pour les élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	90,2	(0,79)	85,0	(0,89)	92,0	(0,58)
Autriche	86,9	(0,55)	88,8	(0,49)	81,9	(0,59)
Com. flamande	94,8	(0,47)	84,1	(0,80)	95,5	(0,37)
Finlande	84,9	(0,80)	79,4	(1,06)	90,9	(0,68)
France	71,8	(0,94)	65,2	(1,01)	77,6	(0,87)
FW-B	70,9	(1,01)	67,5	(1,09)	79,6	(0,96)
Pays-Bas	96,3	(0,60)	88,5	(1,40)	94,9	(0,75)

	Gérer les comportements perturbateurs en classe		Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire		Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part des élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	86,5	(0,84)	73,4	(1,25)	95,4	(0,50)
Autriche	87,6	(0,67)	61,7	(0,92)	94,0	(0,36)
Com. flamande	93,4	(0,51)	76,4	(0,92)	97,1	(0,37)
Finlande	82,6	(0,93)	60,7	(1,18)	90,0	(0,75)
France	73,5	(0,87)	47,0	(1,21)	90,0	(0,51)
FW-B	75,4	(0,95)	45,6	(1,26)	89,6	(0,63)
Pays-Bas	93,6	(0,90)	74,4	(1,67)	97,7	(0,41)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018



Tableau A.IV.13

Figure IV.13

Pourcentage d'enseignants estimant pouvoir assez bien ou très bien agir de la sorte

	Aider les élèves à développer leur esprit critique		Amener les élèves à respecter les règles en classe		Calmer un élève bruyant ou perturbateur	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	81,3	(0,95)	92,8	(0,59)	84,2	(0,83)
Autriche	83,5	(0,80)	88,0	(0,67)	85,3	(0,73)
Com. flamande	88,0	(0,63)	95,9	(0,44)	93,3	(0,55)
Finlande	75,4	(1,07)	85,4	(0,83)	76,1	(0,93)
France	71,9	(0,93)	87,2	(0,76)	76,1	(0,87)
FW-B	66,8	(1,14)	84,1	(0,95)	78,3	(1,03)
Pays-Bas	87,8	(1,23)	94,7	(0,85)	92,2	(0,99)

	Utiliser diverses modalités d'évaluation		Expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre		Utiliser diverses méthodes pédagogiques		Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie numérique	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	88,6	(0,72)	95,8	(0,48)	87,9	(0,82)	62,3	(1,44)
Autriche	68,4	(0,93)	91,0	(0,54)	82,0	(0,59)	54,7	(1,16)
Com. flamande	78,4	(0,92)	96,3	(0,34)	90,0	(0,57)	74,4	(1,09)
Finlande	72,0	(0,90)	79,6	(0,88)	80,2	(0,88)	57,2	(1,49)
France	74,4	(0,93)	89,0	(0,74)	65,0	(0,91)	45,0	(1,06)
FW-B	63,5	(1,30)	90,4	(0,72)	73,0	(1,07)	34,6	(1,21)
Pays-Bas	81,6	(1,48)	96,3	(0,56)	86,6	(1,29)	72,9	(2,27)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.IV.14

Figure IV.14

Pourcentage d'enseignants estimant pouvoir assez bien ou très bien agir de la sorte

	Faire face aux défis qu'impose une classe multiculturelle		Adapter ma façon d'enseigner en fonction de la diversité culturelle des élèves		M'assurer que les élèves issus de l'immigration et ceux non issus de l'immigration travaillent ensemble		Sensibiliser les élèves à l'égard de leurs différences culturelles		Réduire les stéréotypes ethniques entre élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	71,9	(1,51)	61,4	(1,48)	69,6	(1,22)	62,5	(1,39)	75,2	(1,07)
Autriche	73,8	(0,97)	51,9	(1,01)	77,9	(0,86)	70,1	(1,07)	59,2	(0,85)
Com. flamande	77,1	(1,14)	59,9	(1,35)	84,3	(1,11)	73,2	(1,22)	69,9	(1,39)
Finlande	68,5	(1,27)	39,0	(1,32)	69,5	(1,33)	43,8	(1,28)	57,5	(1,07)
France	66,4	(1,21)	60,9	(1,21)	90,7	(0,68)	69,5	(1,09)	79,6	(1,11)
FW-B	86,0	(1,02)	73,9	(1,49)	87,0	(0,97)	79,1	(1,14)	88,8	(0,83)
Pays-Bas	67,7	(2,37)	47,3	(2,15)	72,5	(1,58)	63,4	(2,10)	61,3	(2,35)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018