



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

# TALIS 2018

## Devenir enseignant



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

<b>QU'EST-CE QUE L'ENQUETE TALIS ?</b>	<b>5</b>
<b>DEVENIR ENSEIGNANT</b>	<b>10</b>
1. La motivation à devenir enseignant	10
1.1. Motivations sociales et personnelles	10
1.2. L'enseignement comme premier choix de carrière	13
1.3. La valorisation du métier	16
2. La formation initiale	18
3. L'entrée dans le métier	21
3.1. L'accompagnement dans le métier d'enseignant	22
3.2. La satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité des jeunes enseignants	27
4. En conclusion...	28
<b>FAITS MARQUANTS</b>	<b>29</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>29</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>31</b>

## FIGURES

Figure II.1 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent (très) importants les éléments de motivation suivants lors de leur choix de profession	11
Figure II.2 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière	14
Figure II.3 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière en fonction du genre	15
Figure II.4 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière, en fonction de l'ancienneté	15
Figure II.5 - Pourcentage d'enseignants novices en accord avec les items relatifs à la valorisation du métier d'enseignant dans la société	17
Figure II.6 - Degré de confiance accordé par les citoyens de Wallonie dans les personnes et institutions suivantes - enquête de l'IWEPS	17
Figure II.7 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient au programme de leur formation initiale	20
Figure II.8 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient au programme de leur formation initiale et qu'ils y ont été bien ou très bien préparés	20
Figure II.9 - Pourcentage d'enseignants et de chefs d'établissement qui déclarent que les d'activités suivantes étaient présentes dans le programme d'accompagnement	24
Figure II.10 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent ne pas avoir été accompagnés à leur entrée en fonction	25

## TABLEAUX

Tableau II.1 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent (très) importants les éléments de motivation suivants lors de leur choix de profession, dans les sept pays/régions étudiés	11
Tableau II.2 - Moyennes sur les indices de motivation en fonction du genre et de l'ancienneté	13
Tableau II.3 – Moyennes sur les indices de motivation en fonction d'un premier choix de carrière ou non	16
Tableau II.4 - Pourcentage d'enseignants formés à l'utilisation des TIC à l'appui de l'enseignement selon l'ancienneté de la formation initiale	21
Tableau II.5 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir participé à des activités d'accompagnement	23
Tableau II.6 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent bénéficier du tutorat ou pratiquer le tutorat	26
Tableau II.7 - Pourcentage d'enseignants débutants qui déclarent bénéficier du tutorat, dans les sept pays/régions étudiés	26
Tableau II.8 - Pratiques de tutorat dans l'établissement selon les chefs d'établissement	26
Tableau II.9 - Indices moyens de satisfaction professionnelle et de sentiment d'efficacité des enseignants novices	27
Tableau II.10 - Indices moyens de satisfaction professionnelle et de sentiment d'efficacité des enseignants novices selon qu'ils comptent ou non quitter l'enseignement dans les 10 ans	27

## Qu'est-ce que l'enquête TALIS ?

Qui sont les enseignants du 1<sup>er</sup> 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<sup>er</sup> 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<sup>er</sup> 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<sup>er</sup> 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 secondaire<sup>1</sup>.

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 TALIS<sup>2</sup> :

- 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<sup>er</sup> degré, c'est-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

---

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

<sup>2</sup> 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.

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 porte sur l'accès à la profession, des motivations à devenir enseignant jusqu'aux premiers pas dans la carrière en passant par la formation initiale. Pourquoi et comment devient-on enseignant, c'est la principale question qui sera traitée dans ce numéro.**

## 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<sup>er</sup> 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, 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

# DEVENIR ENSEIGNANT

---

Ce document traite de l'accès à la profession d'enseignant. Avant d'étudier le métier d'enseignant en tant que tel, il est important d'envisager et d'essayer de comprendre les différentes étapes qui ont conduit à ce métier. Quelles sont les motivations à devenir enseignant ? L'enseignement est-il un premier choix de carrière ? Comment les enseignants perçoivent-ils leur formation initiale ? Une fois entré dans le métier, la question des premiers pas dans la profession se pose : quel accompagnement les jeunes enseignants reçoivent-ils ? Comment perçoivent-ils leur efficacité en tant qu'enseignant novice ? Sont-ils professionnellement satisfaits ? Ces différentes questions sont traitées dans ce document. Elles prennent tout leur sens dans un système éducatif comme celui de la FW-B qui se caractérise par une pénurie d'enseignants et un fort turn over en début de carrière (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire, & Veinstein, 2013). Enfin, nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse aux questions plus générales que sont : « comment attirer les individus vers le métier d'enseignant ? » et « comment garder les enseignants dans la profession ? ».

## 1. La motivation à devenir enseignant

Selon le modèle développé par Watt et Richardson, le choix d'une carrière enseignante dépend directement de quatre éléments fondamentaux : (i) les perceptions de ses capacités à enseigner, (ii) les valeurs (valeurs extrinsèques et intrinsèques, utilité sociale) accordées au métier, (iii) la carrière par défaut et (iv) les perceptions de la carrière enseignante (Berger & D'Ascoli, 2011). Ces éléments sont eux-mêmes dépendants des influences de socialisation, c'est-à-dire des expériences passées et de l'influence de l'entourage. L'enquête TALIS permet d'aborder une large part de ces éléments déterminants du choix d'une carrière enseignante. Des informations relatives à la motivation extrinsèque, à l'utilité sociale, au fait qu'il s'agisse ou non d'un premier choix de carrière ou encore à la perception du métier dans la société sont en effet disponibles.

### 1.1. Motivations sociales et personnelles

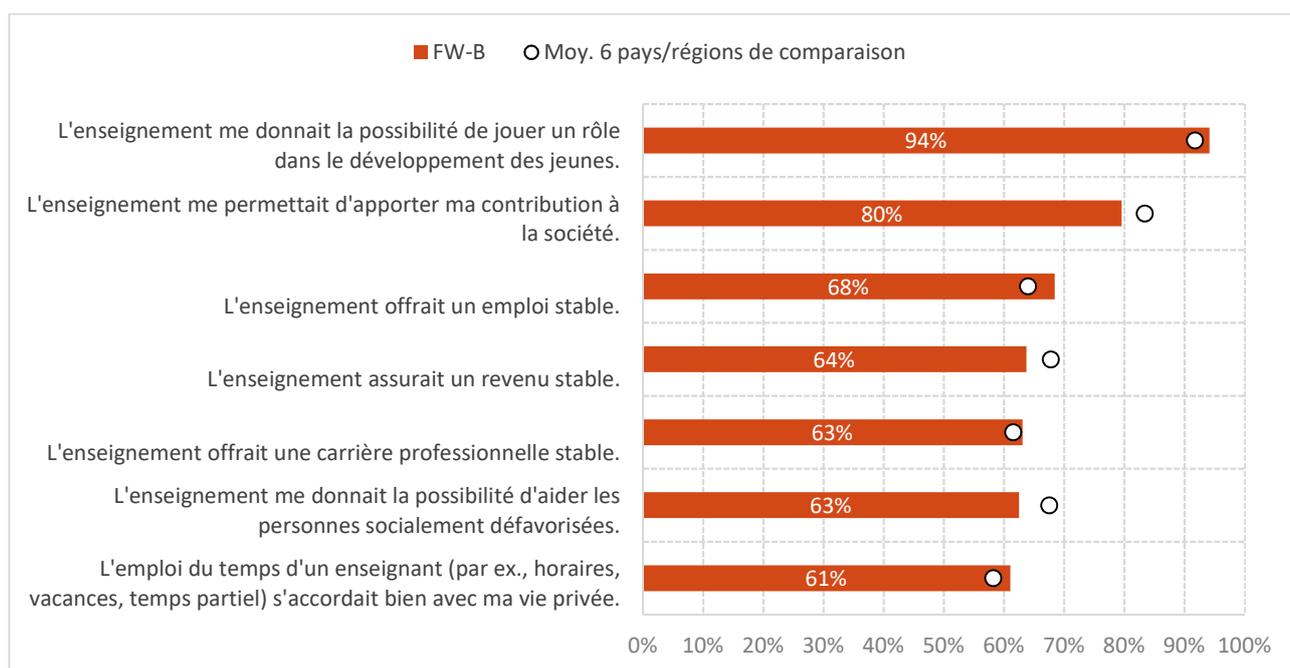
Tout d'abord, les données montrent que les motivations auxquelles les enseignants de la FW-B ont accordé le plus d'importance au moment du choix de cette profession sont d'ordre altruiste : avoir la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes (94%) et apporter sa contribution à la société (80%) (figure II.1). Il semble d'ailleurs exister un consensus autour du rôle joué dans le développement des jeunes. En effet, dans les six systèmes éducatifs pris pour comparaison<sup>3</sup>, cette

---

<sup>3</sup> Le choix a été posé de se comparer uniquement à quelques systèmes éducatifs de l'Union Européenne culturellement proches : la Communauté flamande, les Pays-Bas, la France, l'Angleterre (unique région du Royaume-Uni participant à TALIS), l'Autriche et la Finlande. L'Allemagne et le Luxembourg ne participent pas à TALIS 2018.

motivation est aussi la plus fréquemment mise en avant par les enseignants. En FW-B, entre 60 et 70% des enseignants accordent également de l'importance à des motivations plus extrinsèques telles que la garantie d'un emploi, d'un revenu et d'une carrière professionnelle stables ou encore un temps de travail qui s'accorde avec la vie de famille. En Angleterre (R-U) surtout, mais aussi en Finlande et dans une moindre mesure en France et en Flandre, ces motivations personnelles occupent une place plus importante. Par contre, en Autriche et au Pays-Bas nettement moins d'enseignants mentionnent ces motivations comme ayant pesé dans leur choix (tableau II.1).

Figure II.1 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent (très) importants les éléments de motivation suivants lors de leur choix de profession



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.II.1. La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement ( $p < 0.05$ ) de la moyenne de la FW-B et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Tableau II.1 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent (très) importants les éléments de motivation suivants lors de leur choix de profession, dans les sept pays/régions étudiés

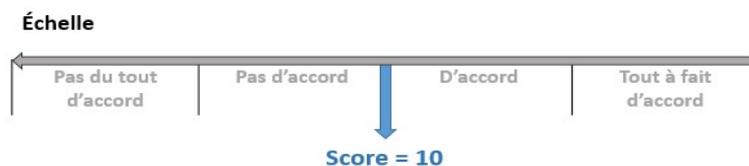
	Jouer un rôle dans le développement des jeunes <i>Utilité sociale</i>		Carrière professionnelle stable <i>Utilité personnelle</i>	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	97,2	(0,41)	81,8	(0,87)
Autriche	95,6	(0,32)	32,2	(0,71)
Com. flamande	96,7	(0,32)	69,4	(0,95)
FWB	94,2	(0,50)	63,1	(1,29)
Finlande	82,7	(0,75)	73,0	(0,95)
France	92,1	(0,49)	72,4	(0,94)
Pays-Bas	86,1	(1,35)	40,2	(2,01)

### 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 psychométriques<sup>1</sup> ne l'autorisant pas. Pour cette raison, chaque indice est construit individuellement par pays<sup>2</sup> 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.



<sup>1</sup> L'invariance scalaire n'est pas respectée.

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

Deux échelles de motivation ont été construites au départ de ces différents items. L'une est relative aux motivations d'utilité sociale (jouer un rôle dans le développement des jeunes, apporter sa contribution à la société, aider les personnes socialement défavorisées) et l'autre aux motivations d'utilité personnelle (emploi stable, revenu stable, carrière stable, conciliation vie professionnelle-vie privée). Ces deux échelles ont ensuite été croisées avec certaines caractéristiques des enseignants (genre, ancienneté...).

En FW-B, il n'existe pas de différence significative de motivations, qu'elles soient sociales ou personnelles, en fonction du genre (tableau II.2). Concernant la motivation sociale, cette absence de différence est caractéristique de la FW-B puisque dans les six autres systèmes éducatifs étudiés, les femmes accordent davantage d'importance aux motivations sociales que les hommes. Des différences significatives en fonction du genre s'observent également dans certains systèmes éducatifs pour la motivation personnelle.

C'est le cas en Autriche, en Communauté flamande et en France où les hommes déclarent accorder davantage d'importance aux motivations personnelles que les femmes.

En FW-B, les jeunes enseignants (en termes d'ancienneté) sont davantage motivés par l'utilité sociale du métier que les enseignants expérimentés estiment l'avoir été à l'entrée dans le métier. Les attentes de nature idéaliste sont peut-être plus grandes en début de carrière. Par ailleurs, on ne peut exclure l'hypothèse d'une forme de sélection ou d'auto-sélection entre les novices et les enseignants plus expérimentés, les jeunes parmi les plus idéalistes tendant à quitter davantage le métier. Concernant les motivations plus personnelles, la différence se situe entre les enseignants qui ont plus de 30 ans d'ancienneté et les autres : les premiers estiment avoir accordé à l'époque moins d'importance à ces motivations personnelles que n'estiment l'avoir fait les seconds. Peut-être les conditions économiques de l'époque permettaient-elles aux jeunes d'entrer sur le marché du travail sans trop se préoccuper de la stabilité de leur emploi ?

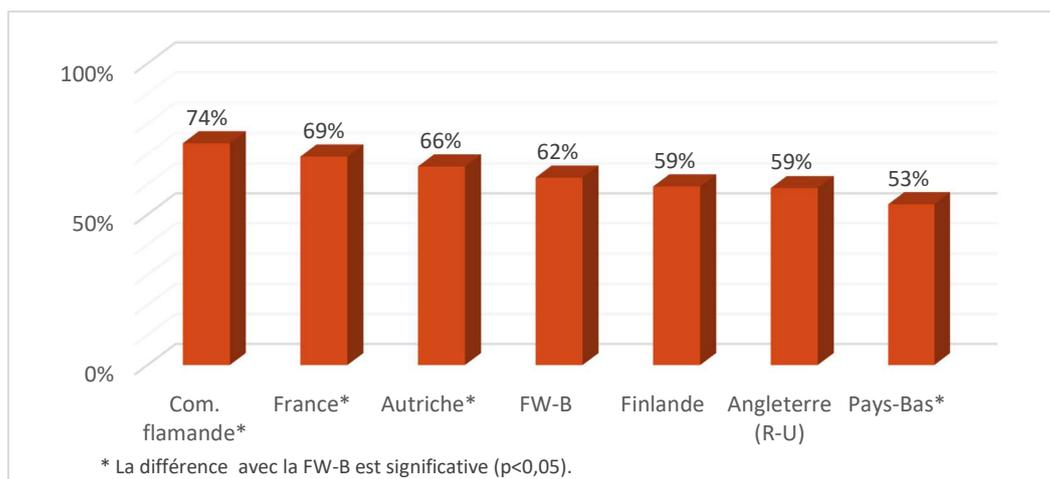
Tableau II.2 - Moyennes sur les indices de motivation en fonction du genre et de l'ancienneté

		Utilité sociale		Utilité personnelle	
		Moy.	Er.-T.	Moy.	Er.-T.
Selon le genre	Femmes	11,7	(0,06)	10,5	(0,07)
	Hommes	11,5	(0,09)	10,7	(0,10)
Selon l'ancienneté	5 ans ou moins	12,1	(0,08)	10,6	(0,12)
	Entre 6 et 30 ans	11,5	(0,07)	10,7	(0,07)
	Plus de 30 ans	11,1	(0,15)	9,9	(0,17)

## 1.2. L'enseignement comme premier choix de carrière

La motivation à enseigner est aussi influencée par le fait qu'il s'agit ou non d'un premier choix de carrière. Les enseignants participant à l'enquête TALIS se sont prononcés sur cette question (figure II.2). En FW-B, devenir enseignant a été un premier choix pour 62% des enseignants. Ce pourcentage est similaire à ceux observés en Angleterre (R-U) et en Finlande. Les pourcentages de premier choix sont plus élevés en Autriche, en France et surtout en Communauté flamande où l'enseignement a été un premier choix de carrière pour près de trois quarts des enseignants (74%).

Figure II.2 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière

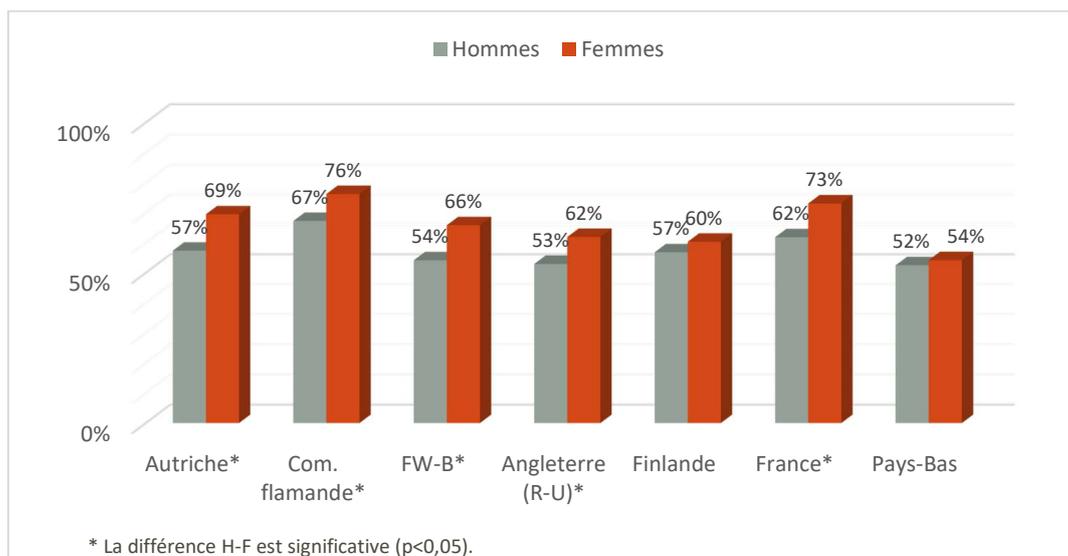


*Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.II.2.*

En FW-B, tout comme dans les autres systèmes éducatifs étudiés, l'enseignement est davantage un premier choix pour les femmes (66%) que pour les hommes (54% - figure II.3). Par ailleurs, la situation a évolué dans le temps. En FW-B, en Angleterre, aux Pays-Bas et en Autriche, devenir enseignant était davantage un premier choix pour les enseignants il y a 30 ans qu'aujourd'hui (figure II.4). En FW-B, cette différence est très marquée : l'enseignement avait été un premier choix pour 86% des enseignants ayant aujourd'hui plus de 30 ans d'ancienneté alors qu'il s'agit d'un premier choix pour 54% des jeunes enseignants.

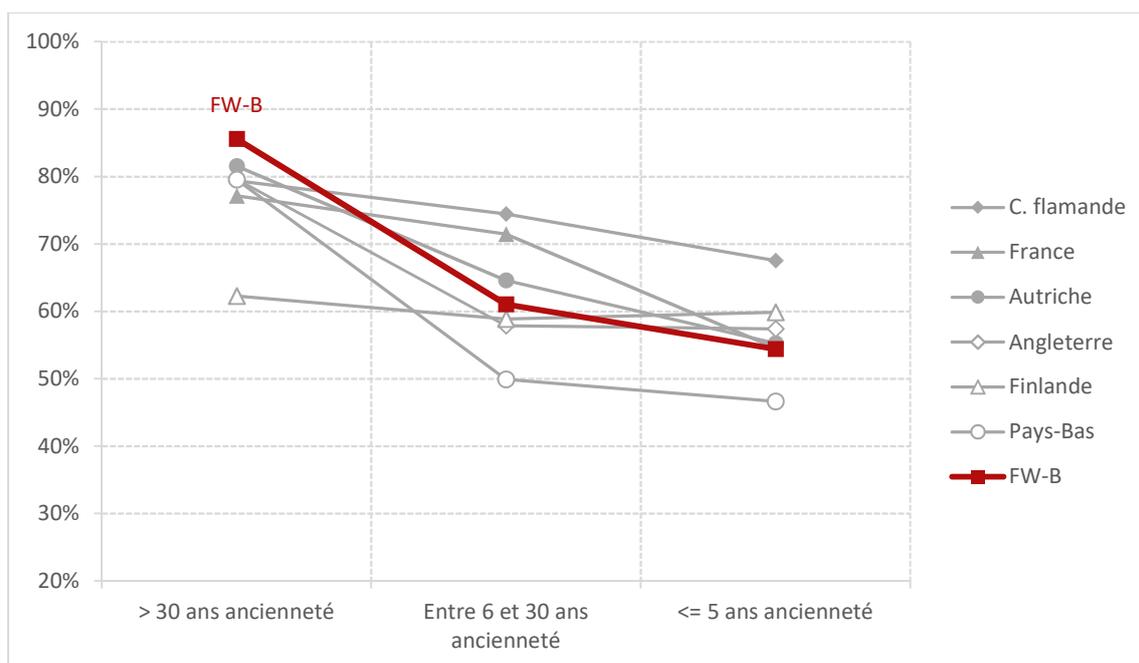
Ainsi, si la moyenne de 62% des enseignants de la FW-B ayant choisi cette profession comme premier choix tend à corriger une représentation assez largement répandue selon laquelle l'enseignement serait majoritairement une carrière ou des études de second choix, ce constat est à nuancer en fonction de l'ancienneté : les jeunes enseignants sont moins nombreux à déclarer qu'il s'agit d'un premier choix de carrière.

Figure II.3 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière en fonction du genre



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.II.3.

Figure II.4 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur premier choix de carrière, en fonction de l'ancienneté



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

L'enseignement comme premier choix de carrière est-il lié aux types de motivation à entreprendre ce métier ? En FW-B comme ailleurs, les enseignants dont c'est le premier choix de carrière déclarent significativement plus que les motivations relatives à l'utilité sociale ont de l'importance à leurs yeux (tableau II.3). C'est donc bien d'abord l'utilité sociale qui guide les jeunes vers le métier d'enseignant. Par contre, il n'existe pas de différence de motivation d'ordre personnel selon que l'enseignement est un premier choix de carrière ou non.

Tableau II.3 – Moyennes sur les indices de motivation en fonction d'un premier choix de carrière ou non

		Utilité sociale		Utilité personnelle	
		Moy.	Er.-T.	Moy.	Er.-T.
1 <sup>er</sup> choix de carrière	Oui	11,7	(0,07)	10,5	(0,07)
	Non	11,5	(0,10)	10,7	(0,08)

### 1.3. La valorisation du métier

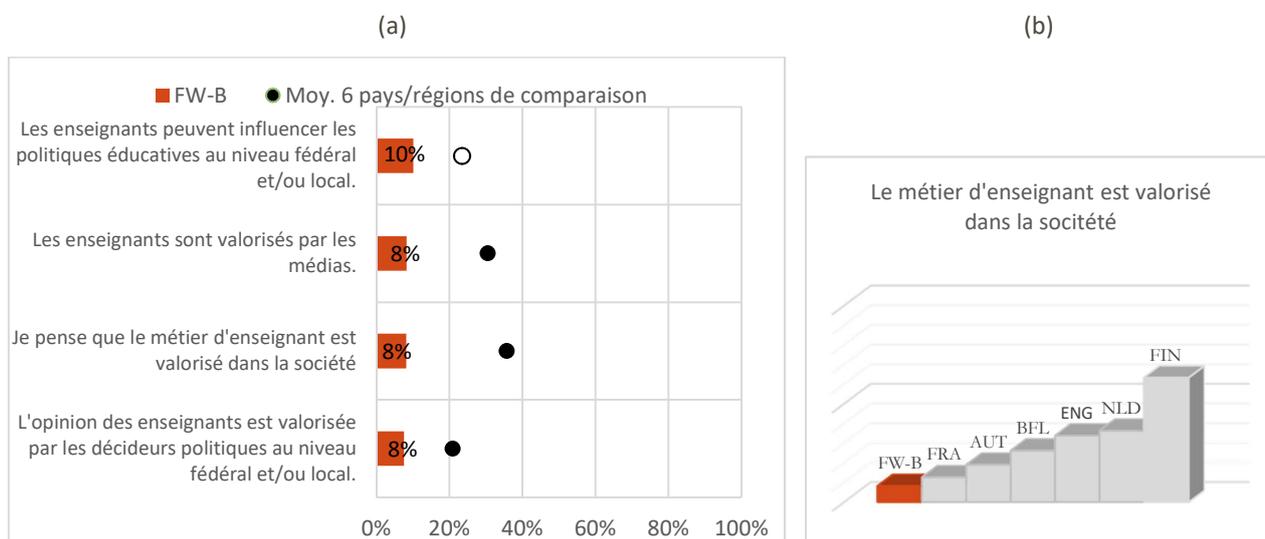
Le dernier élément influençant la motivation à devenir enseignant questionné dans TALIS est la perception qu'ont les enseignants novices de la valorisation du métier dans la société. S'il est possible que cette perception se modifie en cours de carrière, on peut raisonnablement estimer que les enseignants avec maximum cinq années d'ancienneté ont une perception très comparable à ce qu'elle était à l'entrée dans le métier. Quatre items du questionnaire TALIS abordent cette thématique (figure II.5).

La perception qu'ont les jeunes enseignants est légèrement moins altérée que celle des enseignants plus âgés (voir document thématique « Le paysage de l'enseignement au 1<sup>er</sup> degré du secondaire »). Toutefois, la grande majorité (92%) des jeunes enseignants pensent que leur métier n'est pas valorisé dans la société. Ils ne pensent pas non plus être valorisés par les médias et sont aussi peu convaincus que leur opinion est valorisée par les décideurs politiques. Parmi les novices toujours, un peu plus nombreux sont ceux qui estiment que le corps enseignant peut influencer les politiques éducatives, mais le pourcentage reste faible (10%). Ainsi, les jeunes enseignants ont une image extrêmement négative de la valorisation de leur métier, ceci constituant certainement un frein important à se lancer dans ce métier et à y rester.

Pourtant, d'autres données, notamment le Baromètre social de la Wallonie réalisé par l'IWEPs (figure II.6), montrent une toute autre image de la valorisation du métier. En effet, selon le dernier sondage réalisé en 2018 auprès de 1 300 citoyens, une très large majorité des citoyens (90%) accordent un degré élevé de confiance aux enseignants. C'est même aux enseignants, parmi les différents corps des services publics, que les citoyens accordent la plus grande confiance, loin devant la justice, l'administration ou les syndicats par exemple. Ce paradoxe, s'il est difficile à expliquer, mérite d'être souligné. Le profond écart entre la confiance faite aux enseignants par les citoyens et la perception médiocre qu'en ont les enseignants eux-mêmes devrait certainement faire l'objet d'une grande attention. Il apparaît urgent de rendre confiance aux enseignants, jeunes et moins jeunes, dans l'image qu'ils pensent que la société se fait de leur métier. C'est important pour l'estime de soi de tous les enseignants mais c'est également un moyen d'action pour maintenir davantage les jeunes dans la profession.

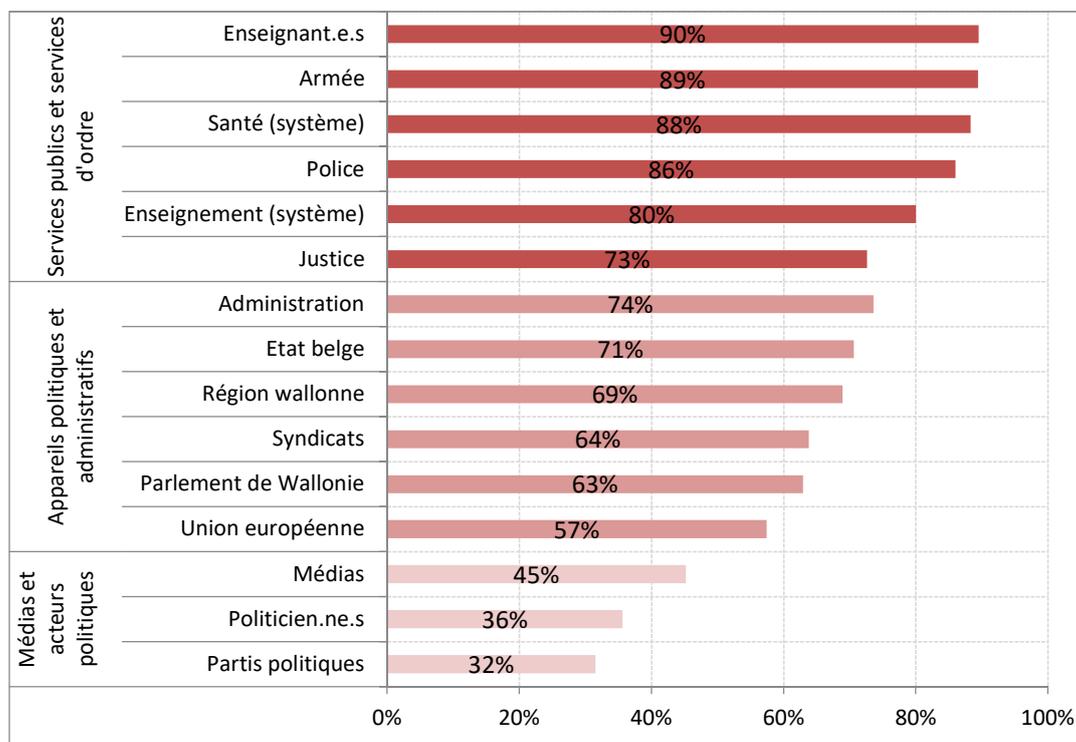
Dans les autres pays/régions analysés, hormis en France, les jeunes enseignants ont une image un peu plus positive de la reconnaissance de leur métier. La Finlande se démarque fort des autres systèmes éducatifs avec plus de 60% des jeunes enseignants qui estiment leur métier valorisé dans la société.

Figure II.5 - Pourcentage d'enseignants novices en accord avec les items relatifs à la valorisation du métier d'enseignant dans la société



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.II.5. La moyenne des six pays/régions est représentée par un point noir lorsqu'elle diffère significativement ( $p < 0.05$ ) de la moyenne de la FW-B et par un point blanc lorsque la différence n'est pas significative

Figure II.6 - Degré de confiance accordé par les citoyens de Wallonie dans les personnes et institutions suivantes - enquête de l'IWEPS



Source : <https://www.iweeps.be/barometre-social-de-wallonie-special-democratie-institutions-wallonnes/>

## 2. La formation initiale

À l'heure où la réforme de la formation initiale des enseignants (FIE) voit le jour, TALIS dresse un état des lieux de la FIE qui servira de point de référence pour évaluer les changements. Quelle formation ont reçu les enseignants exerçant actuellement au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire ? Cette formation est-elle du même type dans les autres pays ? Quels sont les contenus abordés durant cette formation ? Au-delà de l'intérêt particulier lié à la réforme en cours, accorder une attention à la formation initiale reçue par les enseignants est primordial puisqu'elle constitue un facteur déterminant du développement des connaissances des enseignants qui, elles-mêmes, affectent les stratégies d'enseignement adoptées et ainsi la qualité de l'enseignement (Blömeke, Gustafson, & Shavelson, 2015).

En FW-B, sauf exception, la formation initiale des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire est un bachelier professionnalisant en trois ans organisé dans les sections pédagogiques des Hautes écoles. Il n'est donc pas étonnant d'observer, au départ des données TALIS, que le plus haut niveau de diplôme obtenu par les enseignants est un diplôme de niveau bachelier dans 78% des cas. Les autres enseignants du 1<sup>er</sup> degré ont pour la plupart soit un niveau master (17%) soit un diplôme de l'enseignement secondaire (4%). La grande majorité des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire de la FW-B (96%) ont une qualification pédagogique, qu'il s'agisse d'une formation initiale d'enseignant type AESI ou un master à finalité didactique (77,1%), d'une formation d'enseignant après une formation universitaire type AESS ou CAPAES (9,5%) ou encore d'un certificat pédagogique suite à un diplôme ou une compétence professionnalisante type CAP (9,1%). Dans une perspective plus comparative, il est intéressant de constater que les systèmes éducatifs étudiés sont assez contrastés au niveau de la formation de leurs enseignants. La Communauté flamande et l'Angleterre présentent un profil similaire à celui de la FW-B avec une majorité d'enseignants qui ont un diplôme de niveau bachelier tandis que la France et la Finlande comptent majoritairement des enseignants avec un diplôme de niveau master.

Les contenus enseignés en formation initiale sont détaillés dans la figure II.7. La première information qui apparaît visuellement est que la couverture des différentes thématiques questionnées dans TALIS est meilleure pour les enseignants qui ont réalisé un bachelier ou un graduat que pour ceux disposant d'un master universitaire. C'est particulièrement le cas pour les aspects liés à la différenciation des enseignements et des apprentissages.

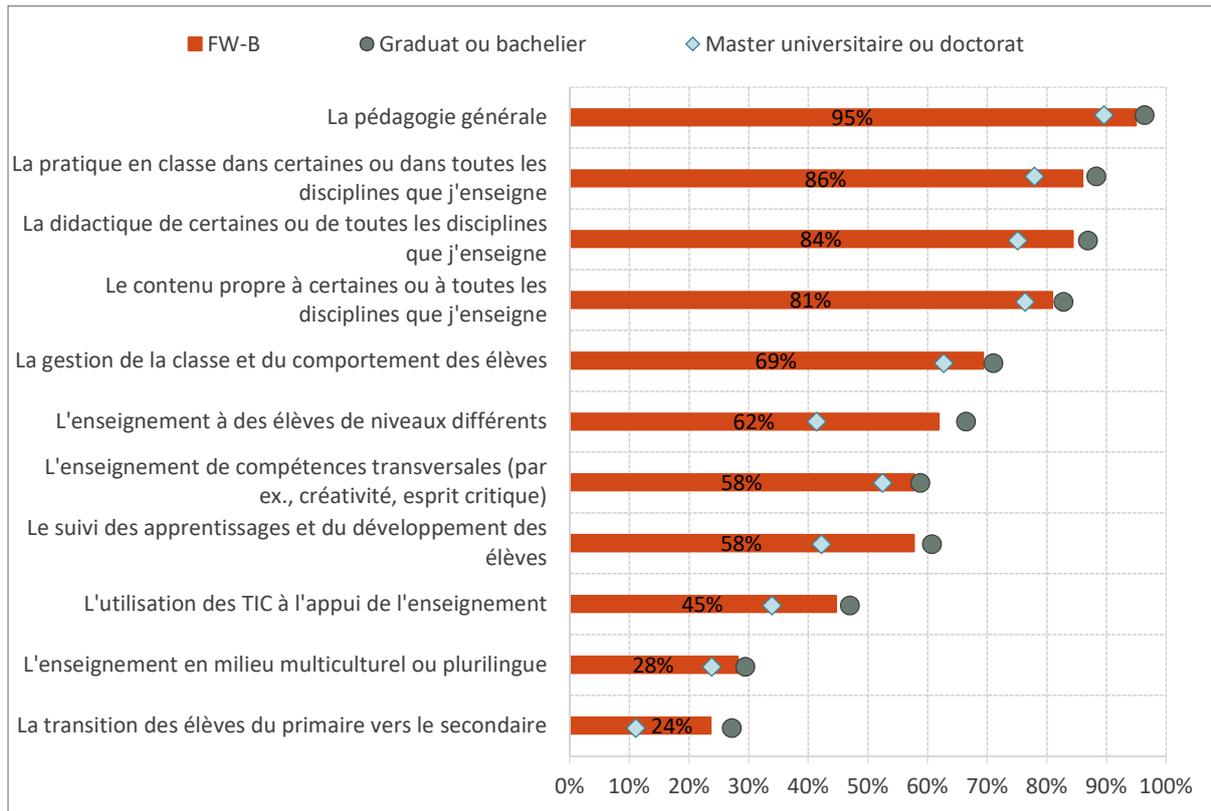
S'agissant de l'ensemble des enseignants maintenant, plus de trois quarts déclarent que la pédagogie générale, la pratique en classe, la didactique des disciplines et le contenu propre à la discipline choisie font partie intégrante de leur formation (figure II.7). Si la majorité des enseignants sont formés à ces aspects, seuls deux tiers considèrent être bien voire très bien préparés (figure II.8). Par ailleurs, même si cela concerne peu d'enseignants (5%), ceux pour qui la pédagogie générale n'était pas perceptible dans leur

formation initiale (même sous un autre intitulé) interpellent. Cela pose d'autant plus question que parmi ces derniers, seuls un quart sont des enseignants n'ayant pas de qualification pédagogique. Il est difficile d'établir un profil de ces enseignants.

En ce qui concerne la gestion de classe, le suivi des apprentissages, l'enseignement à des élèves de niveaux différents et l'enseignement de compétences transversales, entre 50 et 70% des enseignants disent avoir abordé ces aspects au cours de leur formation. Seuls un tiers des enseignants considèrent être bien voire très bien formés sur ces aspects (figure II.8). Pour l'ensemble des aspects de la formation mentionnés dans l'enquête TALIS, ce sont les enseignants qui ont réalisé un bachelier ou un diplômé qui se sentent le mieux préparés.

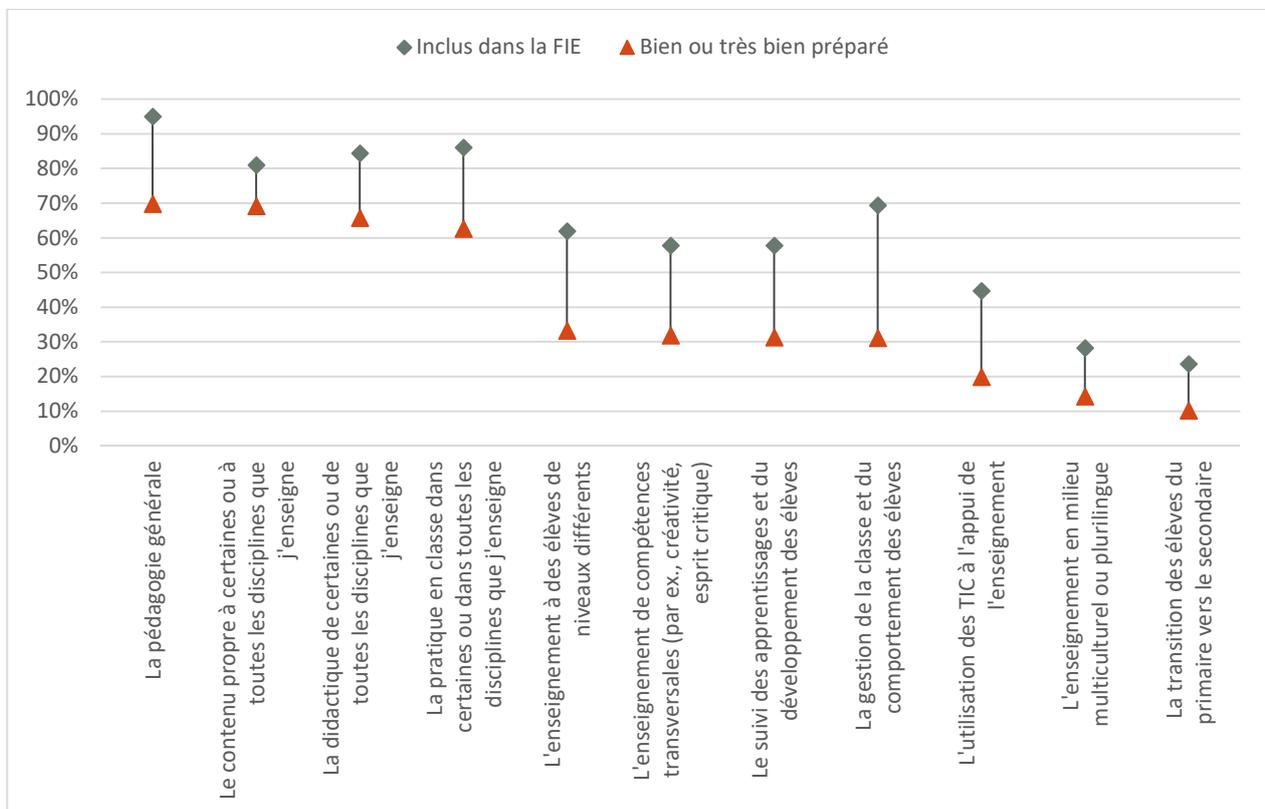
Certains aspects ou thématiques apparaissent beaucoup moins présents dans la formation initiale. Moins de la moitié des enseignants déclarent avoir été formés à l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage, à l'enseignement en contexte multiculturel ou plurilingue et à la transition primaire-secondaire. De plus, seuls 20% des enseignants estiment être (très) bien formés à l'utilisation des TIC dans l'enseignement, 14% à enseigner en milieu multiculturel et 10% à gérer la transition des élèves du primaire vers le secondaire. Quand on connaît la place des TIC dans l'éducation, la diversité culturelle dans les établissements de la FW-B et le pas important que les élèves ont à faire lors du passage du primaire au secondaire, ce faible sentiment de préparation des enseignants en général interpelle.

Figure II.7 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient au programme de leur formation initiale



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans les tableaux A.II.7(1) et A.II.7(2).

Figure II.8 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient au programme de leur formation initiale et qu'ils y ont été bien ou très bien préparés



Les items sont classés par ordre décroissant de niveau de préparation. Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans le tableau A.II.8.

Attardons-nous plus spécifiquement sur cette question de la formation à l'usage des TIC à l'appui de l'enseignement. Dans un rapport de 2010 et suite à une enquête réalisée en 2009 auprès des chefs d'établissements, l'Agence Wallonne des Télécommunications (AWT), en collaboration avec les administrations de la Communauté Française et de la Communauté germanophone, pointait la nécessité d'une « formation ambitieuse et effective des acteurs du système éducatif, tant sur les aspects techniques que pédagogiques » (p.32, AWT, 2010). Il y a près de 10 ans déjà, ce rapport soulignait ainsi le risque que l'école reste en marge de l'évolution de notre société à cet égard. Pour autant, les enseignants ayant suivi leur formation initiale au cours des 10 dernières années ont-ils été davantage et mieux formés que les autres ? Les données du Tableau II.4 vont dans le sens d'une amélioration de la formation à l'utilisation des TIC ces dix dernières années. Toutefois, les pourcentages d'enseignants s'estimant formés et surtout bien formés sur cet aspect restent trop faibles : 56%, soit seulement un peu plus d'un enseignant récemment diplômés sur deux a été formé à l'utilisation des TIC et un tiers uniquement considère l'être bien voire très bien. Parmi les enseignants formés aux TIC à l'usage de l'enseignement, il faut encore noter qu'il s'agit très majoritairement d'enseignants diplômés d'un bachelier. Les enseignants détenant un master sont encore moins formés dans ce domaine.

Tableau II.4 - Pourcentage d'enseignants formés à l'utilisation des TIC à l'appui de l'enseignement selon l'ancienneté de la formation initiale

	TIC inclus dans la formation		Bonne ou très bonne formation	
	Pourcentage	Er.-T.	Pourcentage	Er.-T.
Enseignants formés au cours des 10 dernières années	56,1	(8,19)	33,3	(8,35)
Enseignants formés il y a plus de 10 ans	44,5	(1,26)	19,6	(1,05)

### 3. L'entrée dans le métier

La question de l'attrition des enseignants se pose une fois ceux-ci entrés dans la profession. En FW-B, sur la base des données des personnels de l'enseignement allant de 2005 à 2009, environ 45% des enseignants du secondaire et 30% des enseignants du fondamental ont quitté la profession au cours de leurs cinq premières années d'enseignement (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire, & Veinstein, 2013). Pourquoi autant de jeunes enseignants quittent-ils ainsi précocement le métier ? Sont-ils suffisamment accompagnés, soutenus dans leurs premiers pas ? Quel est leur niveau de satisfaction professionnelle et de sentiment d'efficacité ? Dans ce document, les différentes dimensions sont présentées de façon juxtaposée et essentiellement descriptive afin dresser l'état de la situation. Les liens entre les facteurs d'accrochage (ou de décrochage) et l'importance respective de chacun seront étudiés ultérieurement et feront l'objet de publications futures.

### 3.1. L'accompagnement dans le métier d'enseignant

L'accompagnement dans le métier est une dimension importante car l'enseignant débutant est « (...) souvent confronté à des sentiments d'incertitude, de confusion et d'insécurité qui l'incitent à se focaliser sur les éléments qui entravent le déroulement des tâches quotidiennes » (Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2012). Deux formes d'accompagnement seront envisagées : les programmes d'accompagnement et la mise en place de tutorat.

Depuis février 2016, la FW-B prévoit un accompagnement des nouveaux enseignants dans l'établissement (voir « Cadre légal de la FW-B » ci-contre). L'enquête TALIS apporte un éclairage sur ce qui se fait effectivement dans les établissements. TALIS distingue les activités d'accompagnement organisées sous forme de programmes structurés formels de celles présentées de manière informelle. De façon générale, en FW-B, 51% des enseignants disent ne pas avoir participé à des activités d'accompagnement, qu'elles soient formelles ou informelles, lors de leur premier poste ou dans leur établissement actuel. Si l'on s'attarde plus spécifiquement sur les enseignants ayant deux ans ou moins d'expérience et ayant donc potentiellement accédé à la fonction au moment où l'article 73bis du Décret Missions est entré en vigueur, il reste 40% des enseignants qui affirment n'avoir bénéficié d'aucun accompagnement. Par ailleurs, les activités d'accompagnement informelles sont légèrement plus courantes que les activités formelles, en particulier pour les enseignants avec deux ans ou moins d'expérience (tableau II.5).

#### CADRE LEGAL DE LA FW-B

L'article 73bis du Décret Missions prévoit que « le chef d'établissement, pour l'enseignement organisé par la Communauté française, et le pouvoir organisateur ou son délégué, pour l'enseignement subventionné par la Communauté française, mettent en œuvre durant les 15 jours de la prise de fonction, avec l'ensemble de l'équipe éducative, un dispositif d'accueil des nouveaux enseignants. Ce dispositif comprend au minimum :

- Un entretien avec le chef d'établissement ;
- Une visite des locaux ;
- La communication des horaires de travail ;
- La mise à disposition et l'explication du projet d'établissement, du projet pédagogique et éducatif, du règlement de travail, des référentiels et programmes de cours en vigueur, pour lesquels le membre du personnel est désigné ;
- Une présentation de l'équipe éducative ;
- Pour le membre du personnel désigné ou engagé à titre temporaire pour plus d'une semaine pour la première fois dans l'établissement, la désignation par le chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou par le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, parmi les membres du personnel enseignant de l'établissement porteurs d'un titre pédagogique et ayant une expérience d'au moins 5 ans, d'un référent afin de l'assister et le conseiller dans son insertion socio-professionnelle et l'exercice de ses fonctions. Il n'est pas attribué de périodes complémentaires pour les référents. »

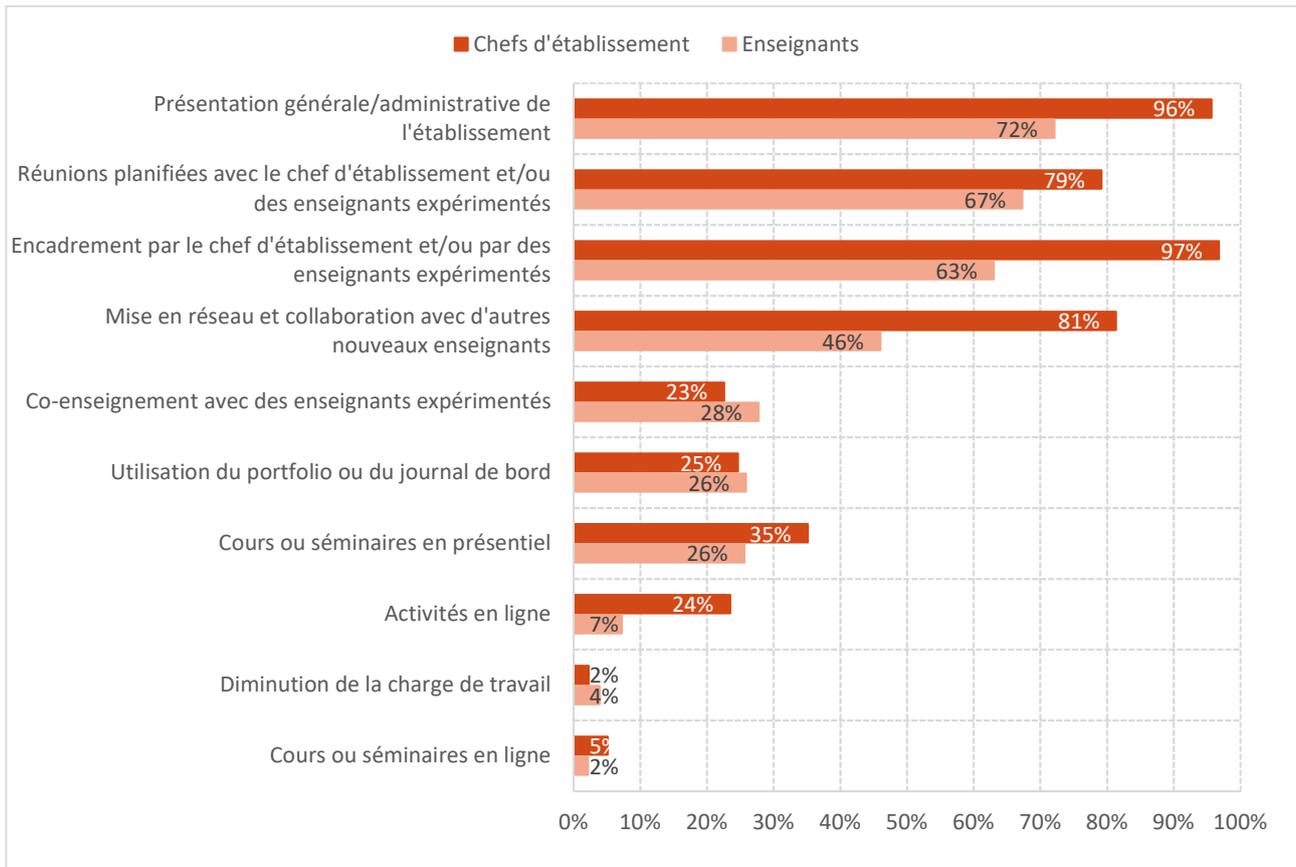
Tableau II.5 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir participé à des activités d'accompagnement

		Tous		≤ 2 ans d'expériences	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.
Programme d'accompagnement formel	Lors du 1 <sup>er</sup> poste	14,1	(0,91)	20	(3,27)
	Dans cet établissement	27,2	(1,19)	29,4	(2,92)
	Non	66,2	(1,41)	60,3	(3,56)
Activités informelles d'accompagnement	Lors du 1 <sup>er</sup> poste	13	(0,77)	18,3	(2,86)
	Dans cet établissement	31,7	(1,3)	36,4	(4,01)
	Non	62,8	(1,32)	57,4	(3,96)

Le point de vue des directions au sujet de l'accompagnement apparaît plus positif puisque 62% des chefs d'établissement déclarent que les enseignants ont accès à un programme d'accompagnement formel lors de leur entrée en fonction, celui-ci étant destiné, dans 75% des écoles, à tous les enseignants qui commencent à travailler dans l'établissement (et donc pas uniquement aux enseignants en début de carrière). S'agissant des activités informelles d'accompagnement, 92% des directeurs déclarent qu'elles sont prévues dans leur établissement pour les enseignants à leur entrée en fonction. Au final, seuls 3% des directions rapportent qu'il n'y a aucun accompagnement (formel ou informel) dans l'établissement pour les nouveaux enseignants. L'écart observé entre les réponses des enseignants et celles des directions pourrait paraître contradictoire. Ce n'est pas nécessairement le cas. Les réponses apportées fournissent en fait des informations différentes. Les chefs d'établissement apportent l'information par rapport à la situation actuelle dans leur établissement ; les enseignants, eux, répondent en référence au moment de leur entrée en fonction, ce qui peut remonter à plusieurs années. Les enseignants renseignent donc sur le niveau d'accompagnement dont a fait l'objet le corps enseignant en général et comment cet accompagnement a pu évoluer au fil du temps.

En FW-B, tant pour les enseignants que pour les directions, le programme d'accompagnement prend le plus souvent la forme d'une présentation générale/administrative de l'établissement, de réunions planifiées ou encore d'un encadrement par le chef d'établissement et/ou des enseignants expérimentés (figure II.9), ce qui correspond assez bien au prescrit légal (article 73bis du Décret Missions). Il est à noter que les enseignants avec cinq ans ou moins d'ancienneté relatent légèrement plus que les autres la présence de telles activités (différence d'environ 10%). Les directions déclarent également la présence de ces activités dans une plus grande mesure que les enseignants. Par ailleurs, les directions mentionnent la mise en relation et la collaboration entre enseignants comme faisant partie des programmes d'accompagnement près de deux fois plus souvent que les enseignants. Le co-enseignement, l'utilisation d'un portfolio sont quant à eux plus rares alors que les activités et cours en ligne ainsi que la diminution de la charge de travail sont quasi inexistantes.

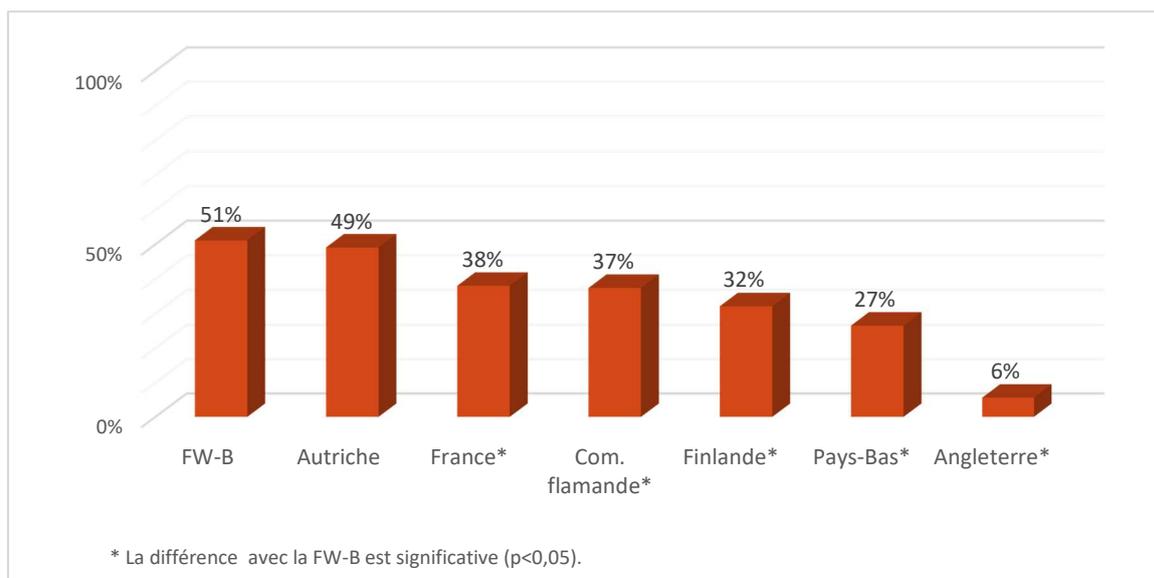
Figure II.9 – Pourcentage d’enseignants et de chefs d’établissement qui déclarent que les d’activités suivantes étaient présentes dans le programme d’accompagnement



Les données et les erreurs-types associées sont annexées dans les tableaux A.II.9(1) et A.II.9(2).

Dans une perspective plus comparative, le système éducatif de la FW-B est celui où le plus d’enseignants disent ne pas avoir été accompagnés à leur entrée en fonction (que ce soit pour leur premier poste ou dans l’établissement où ils travaillent actuellement). Ce pourcentage oscille entre 26 et 38% aux Pays-Bas, en Finlande, en Communauté flamande et en France et est particulièrement faible en Angleterre (6%) (Figure II.10). Dans ces pays, la présentation générale/administrative de l’établissement, des réunions planifiées ou l’encadrement par le chef d’établissement et/ou des enseignants expérimentés font également partie des programmes d’accompagnement. Plus spécifiquement, on pointera qu’une pratique très peu répandue chez nous, les cours et séminaires en présentiel, trouvent une place importante aux Pays-Bas (75%), en Communauté flamande (71%) et en Angleterre (68%) (voir le zoom sur l’Angleterre ci-dessous).

Figure II.10 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent ne pas avoir été accompagnés à leur entrée en fonction



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

### Zoom sur l'Angleterre...

L'accompagnement des nouveaux enseignants est une pratique répandue en Angleterre puisque seuls 6% des enseignants disent ne pas avoir été accompagnés. Il existe différentes voies pour devenir enseignant en Angleterre mais tous doivent passer par l'acquisition du QTS (Qualified Teacher Status). Quelle que soit la voie choisie, l'obtention de ce statut implique de passer un temps important dans les écoles. Certains programmes prévoient même que ce statut s'obtienne en travaillant directement dans une école. Dans ce cas, le temps de travail du jeune enseignant est réduit (90%) afin qu'il puisse consacrer du temps à son programme d'intégration. Ce programme doit être mis en place pour rencontrer les besoins en matière de développement professionnel. Il doit comprendre le soutien par un tuteur expérimenté, des observations du jeune enseignant par le tuteur et vice-versa, des moments pour discuter des progrès, des évaluations formelles. Les jeunes enseignants peuvent également être amenés à suivre des formations en présentiel.

Source: Eurydice - [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-90\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-90_en)

Le tutorat est une autre forme d'activité permettant de soutenir les jeunes enseignants. Celui-ci pourrait notamment contribuer au maintien des jeunes enseignants dans la profession en favorisant un meilleur sentiment d'efficacité et une satisfaction professionnelle positive. Cette pratique se révèle toutefois très peu courante en FW-B. Parmi les enseignants novices, seuls 9% disent bénéficier de l'encadrement d'un tuteur. À l'inverse, parmi les enseignants expérimentés, à peine 7% attestent être tuteur d'un ou plusieurs enseignants (tableau II.6). Une analyse encore plus fine des pratiques de tutorat auprès des tout jeunes enseignants montrent que 16% de ceux avec 2 ans ou moins d'ancienneté bénéficient de l'encadrement

d'un tuteur. Si cette pratique semble se développer, elle reste très peu présente chez nous. Dans les autres systèmes éducatifs étudiés, deux tendances se dessinent : la pratique du tutorat est également peu implantée en Autriche, Finlande et France avec 10 à 15% de novices en bénéficiant tandis qu'en Communauté flamande, aux Pays-Bas et en Angleterre, ils sont environ 40% (tableau II.7).

Tableau II.6 - Pourcentage d'enseignants qui déclarent bénéficier du tutorat ou pratiquer le tutorat

	Novices	Plus de 5 ans d'ancienneté
Bénéficie de l'encadrement d'un tuteur	8,8 (1,51)	1,3 (0,41)
Est tuteur/tutrice d'un ou plusieurs enseignant(s)	3,2 (0,73)	6,6 (0,63)

Tableau II.7 - Pourcentage d'enseignants débutants qui déclarent bénéficier du tutorat, dans les sept pays/régions étudiés

	Enseignants débutants bénéficiant de l'accompagnement d'un tuteur			
	Ancienneté <= 5 ans		Ancienneté <= 2 ans	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.
FW-B	8,8	(1,52)	16,3	(3,34)
Finlande	9,7	(2,01)	15,5	(3,42)
Autriche	10,8	(1,08)	19,9	(2,07)
France	16,7	(1,95)	33,4	(3,87)
Angleterre (R-U)	37,2	(2,35)	69,2	(3,21)
Com. flamande	40,5	(2,63)	55,8	(4,02)
Pays-Bas	40,8	(4,54)	57,6	(6,02)

Les directeurs sont quant à eux plus optimistes concernant cette pratique puisque 13% d'entre eux déclarent que du tutorat est mis en place pour les enseignants en début de carrière et 28% pour les enseignants qui arrivent dans leur établissement (tableau II.8). Ce pourcentage de 13% est relativement proche des 16% des très jeunes enseignants qui déclarent bénéficier de tutorat.

Tableau II.8 - Pratiques de tutorat dans l'établissement, selon les chefs d'établissement

	FW-B
Uniquement pour les enseignants en début de carrière (1 <sup>er</sup> poste)	12,6 (3,06)
Pour les enseignants qui arrivent dans l'établissement	28 (5,12)
Pour tous les enseignants de l'établissement	3,9 (2,11)
Pas d'accès à un programme de tutorat	55,5 (5,55)

### 3.2. La satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité des jeunes enseignants<sup>4</sup>

Un début de carrière difficile pourrait expliquer en partie le fort turn-over des enseignants en début de carrière. Quels sont la satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité des enseignants avec maximum 5 ans d'ancienneté ?

Globalement, les enseignants novices de la FW-B se disent plus satisfaits de leur métier que les enseignants ayant plus de 5 ans d'ancienneté (tableau II.9). Ce constat est assez positif puisque cette satisfaction devrait contribuer au maintien des enseignants dans la profession. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité, les enseignants novices ont un sentiment d'efficacité légèrement plus faible que ceux ayant plus de 5 ans d'ancienneté.

Tableau II.9 - Indices moyens de satisfaction professionnelle et de sentiment d'efficacité des enseignants novices

	Satisfaction professionnelle	Sentiment d'efficacité général
5 ans d'ancienneté ou moins	12,35 (0,12)	11,38 (0,09)
Plus de 5 ans d'ancienneté	11,84 (0,07)	11,94 (0,06)

Il faut toutefois garder à l'esprit que TALIS s'adresse à des enseignants en poste, il est donc possible voire probable qu'une part des jeunes enseignants non satisfaits a déjà quitté l'enseignement. À cet égard, il est intéressant de regarder ce qu'il en est de la satisfaction professionnelle et du sentiment d'efficacité des enseignants novices qui pensent encore rester dans la profession au maximum 10 ans (tableau II.10). Ils sont 10,5% dans ce cas et aussi bien leur satisfaction professionnelle que leur sentiment d'efficacité sont significativement plus faibles que ceux des enseignants qui ne mentionnent pas vouloir quitter la profession dans un laps de temps aussi court.

Tableau II.10 - Indices moyens de satisfaction professionnelle et de sentiment d'efficacité des enseignants novices selon qu'ils comptent ou non quitter l'enseignement dans les 10 ans

	Satisfaction professionnelle	Sentiment d'efficacité général
Enseignants novices qui comptent quitter l'enseignement dans les 10 ans	11,83 (0,29)	10,71 (0,33)
Autres enseignants novices	12,42 (0,12)	11,48 (0,10)

<sup>4</sup> Pour des analyses détaillées concernant la satisfaction professionnelle et le sentiment de compétence des enseignants en général, voir la publication « Enseigner ».

#### 4. En conclusion...

Contrairement à certaines idées reçues, l'enseignement a été un premier choix de carrière pour la majorité des enseignants du 1<sup>er</sup> degré en fonction, mais c'est nettement moins le cas, aujourd'hui, pour les jeunes enseignants que pour leurs aînés. Ce choix de carrière est par ailleurs davantage motivé par des raisons sociales (développement des jeunes, contribution à la société) que par des raisons personnelles (stabilité du métier, conciliation vie professionnelles et familiale). Ainsi, devenir enseignant est un choix positif pour la majorité des enseignants. Comment expliquer alors le fort turn-over des enseignants en début de carrière ? Deux pistes d'explication se dégagent des résultats de l'enquête TALIS. Tout d'abord, si la formation initiale semble remplir partiellement ses objectifs sur une série de points (pédagogie, pratiques de classe, didactique), elle souffre d'un manque indiscutable sur d'autres aspects comme l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage, l'enseignement en milieu multiculturel ou encore la transition des élèves du primaire vers le secondaire. Dans le contexte actuel, les compétences dans ces domaines sont pourtant essentielles pour développer un enseignement de qualité. Ce manque de préparation accentue sans doute le plus faible sentiment d'efficacité des jeunes enseignants et complique leurs premières expériences d'enseignement. La deuxième piste d'explication concerne l'accompagnement. Que ce soit en début de carrière ou à l'arrivée dans un nouvel établissement, les enseignants reçoivent peu d'accompagnement dans la fonction et le tutorat des enseignants novices n'est pas encore courant en FW-B. Même si les directions attestent la présence d'un accompagnement, tout au moins sur le plan administratif, poursuivre des efforts pour améliorer celui-ci constitue une piste essentielle.

## Faits marquants

- *L'enseignement a été un premier choix de carrière pour 62% des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire en moyenne. C'était davantage le cas pour les plus anciens et c'est moins le cas parmi les enseignants les plus jeunes (54% chez ceux qui ont moins de 5 ans d'ancienneté).*
- *C'est avant tout l'utilité sociale du métier qui a motivé la plupart des enseignants à entrer dans la profession : avoir la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes et apporter sa contribution à la société.*
- *La perception de la valorisation du métier d'enseignant dans la société ne constitue pas une motivation à devenir enseignant.*
- *La formation initiale des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire remplit partiellement ses objectifs sur une série de points (pédagogie, pratiques de classe, didactique) mais présente des lacunes sur d'autres aspects tels que l'utilisation des TIC dans l'enseignement, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue et la transition primaire-secondaire.*
- *La moitié des enseignants en place n'ont pas bénéficié d'un accompagnement à leur entrée en fonction.*
- *La pratique du mentorat est peu développée en FW-B : seuls 9% des enseignants avec 5 ans d'ancienneté maximum en bénéficient. Ce pourcentage est nettement inférieur à celui observé en Angleterre, en Communauté flamande et aux Pays-Bas où il avoisine les 40%.*
- *Les jeunes enseignants sont professionnellement plus satisfaits que leurs collègues plus expérimentés mais se sentent moins efficaces.*

## Bibliographie

---

- Agence Wallonne des Télécommunications, (2010). Usage des TIC dans l'éducation en Wallonie – Résultats de l'enquête menée par l'AWT en décembre 2009.
- Ainlay, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers, 187*, OECD Publishing, Paris.
- Berger, J.L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière, *Revue Française de Pédagogie, 175*, 113-146.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). “Beyond dichotomies”, *Zeitschrift für Psychologie, 223*, (1), 3-13.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Cahier de recherche du GIRSEF, 92*, 1-152.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue Française de Pédagogie, 181*, 99-126.
- Manji Fatemah from Noun Project, image page de couverture, reproduite avec permission.
- 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>.

# Annexes

---

Tableau A.II.1

Figure II.1

Pourcentage d'enseignants qui déclarent accorder beaucoup d'importance aux motivations suivantes lors de leur choix de profession

	L'enseignement offrait une carrière professionnelle stable.		L'enseignement assurait un revenu stable.		L'enseignement offrait un emploi stable.		L'emploi du temps d'un enseignant (par ex., horaires, vacances, temps partiel) s'accordait bien avec ma vie privée.		L'enseignement me donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes.		L'enseignement me donnait la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées.		L'enseignement me permettait d'apporter ma contribution à la société.	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	81,8	(0,87)	85,9	(0,79)	86,7	(0,79)	64,5	(1,22)	97,2	(0,41)	81,4	(1,16)	92,5	(0,61)
Autriche	32,2	(0,71)	57,1	(0,78)	58,8	(0,82)	49,0	(0,89)	95,6	(0,32)	75,3	(0,72)	87,1	(0,63)
Com. flamande	69,4	(0,95)	75,1	(0,85)	62,3	(1,00)	62,7	(1,17)	96,7	(0,32)	77,0	(0,97)	91,9	(0,54)
Finlande	73,0	(0,95)	74,8	(0,93)	71,5	(0,84)	70,1	(0,92)	82,7	(0,75)	59,5	(0,98)	65,6	(0,90)
France	72,4	(0,94)	70,4	(0,92)	65,2	(0,96)	62,1	(0,93)	92,1	(0,49)	70,3	(0,91)	83,1	(0,71)
FW-B	63,1	(1,29)	63,7	(1,31)	68,4	(1,32)	61,1	(1,15)	94,2	(0,50)	62,5	(1,23)	79,6	(0,95)
Pays-Bas	40,2	(2,01)	43,4	(1,73)	39,2	(1,71)	40,6	(1,96)	86,1	(1,35)	41,6	(2,27)	80,1	(1,51)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.2

Figure II.2

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur 1er choix de carrière

	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	58,7	(1,32)
Autriche	65,9	(1,01)
Com. flamande	73,6	(0,98)
Finlande	59,3	(1,11)
France	69,2	(0,97)
FW-B	62,2	(1,32)
Pays-Bas	53,4	(1,57)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.3

Figure II.3

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur 1er choix de carrière en fonction du genre

	Hommes		Femmes	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	52,9	(2,06)	61,9	(1,55)
Autriche	57,4	(1,60)	69,5	(1,19)
Com. flamande	67,3	(2,24)	76,2	(1,15)
Finlande	56,8	(1,85)	60,3	(1,34)
France	61,8	(1,49)	73,1	(1,13)
FW-B	54,2	(2,40)	65,8	(1,42)
Pays-Bas	52,5	(2,95)	54,2	(2,23)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.4

Figure II.4

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que l'enseignement est leur 1er choix de carrière en fonction de l'ancienneté

	5 ans ou moins		Entre 6 et 30 ans		Plus de 30 ans	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	57,4	(2,49)	57,9	(1,51)	79,6	(3,95)
Autriche	55,2	(1,73)	64,6	(1,28)	81,6	(1,32)
Com. flamande	67,5	(2,01)	74,4	(1,22)	79,4	(2,58)
Finlande	59,9	(2,17)	58,9	(1,25)	62,3	(3,65)
France	54,5	(2,67)	71,4	(1,05)	77,2	(2,61)
FW-B	54,4	(2,11)	61,0	(1,52)	85,6	(2,30)
Pays-Bas	46,6	(3,42)	49,9	(2,10)	79,6	(3,20)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.5

Figure II.5

Pourcentage d'enseignants novices en accord avec les items relatifs à la valorisation du métier d'enseignant dans la société

	L'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques au niveau fédéral et/ou local.		Les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives au niveau fédéral et/ou local.		Les enseignants sont valorisés par les médias.		Je pense que le métier d'enseignant est valorisé dans la société	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	13,8	(1,78)	14,5	(1,75)	23,1	(1,75)	33,8	(2,32)
Autriche	21,0	(1,28)	12,7	(1,20)	10,2	(1,14)	19,0	(1,35)
Com. flamande	24,8	(1,90)	29,1	(2,15)	31,9	(2,61)	26,2	(2,09)
Finlande	22,7	(2,08)	28,3	(2,39)	52,0	(2,95)	63,2	(2,79)
France	8,7	(2,22)	12,6	(2,82)	8,3	(1,51)	12,6	(2,68)
FW-B	7,6	(1,59)	10,1	(1,46)	8,3	(1,30)	8,2	(1,59)
Pays-Bas	22,4	(3,39)	32,5	(3,12)	35,2	(4,20)	36,3	(3,57)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.7(1)

Figure II.7

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient dans leur formation initiale

	Le contenu propre à certaines ou à toutes les disciplines que j'enseigne		La didactique de certaines ou de toutes les disciplines que j'enseigne		La pédagogie générale		La pratique en classe dans certaines ou dans toutes les disciplines que j'enseigne		L'enseignement à des élèves de niveaux différents		L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		L'enseignement de compétences transversales (par ex., créativité, esprit critique)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	90,6	(0,66)	94,2	(0,62)	97,4	(0,40)	97,1	(0,39)	89,9	(0,53)	68,3	(1,13)	71,1	(1,02)
Autriche	95,0	(0,35)	92,2	(0,50)	95,6	(0,38)	94,7	(0,44)	51,9	(0,91)	30,8	(0,73)	49,6	(0,95)
Com. flamande	89,5	(0,75)	94,3	(0,54)	97,5	(0,38)	96,0	(0,49)	69,9	(1,14)	34,0	(1,21)	63,5	(1,03)
Finlande	93,1	(0,50)	93,1	(0,53)	97,3	(0,32)	98,1	(0,35)	72,6	(1,27)	28,9	(1,14)	51,9	(1,16)
France	93,7	(0,42)	77,1	(1,07)	67,4	(1,03)	73,3	(0,92)	49,1	(0,99)	12,0	(0,68)	38,6	(0,96)
FW-B	80,9	(0,91)	84,4	(0,96)	95,0	(0,63)	86,0	(0,83)	61,9	(1,37)	28,2	(1,25)	57,8	(1,07)
Pays-Bas	92,5	(1,03)	97,1	(0,43)	90,6	(0,88)	94,7	(0,66)	44,2	(2,54)	30,3	(2,28)	57,9	(1,56)

	L'utilisation des TIC à l'appui de l'enseignement		La gestion de la classe et du comportement des élèves		Le suivi des apprentissages et du développement des élèves		La transition des élèves du primaire vers le secondaire	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	74,7	(1,05)	93,5	(0,55)	85,6	(0,79)	c	c
Autriche	40,5	(0,87)	53,9	(0,86)	61,7	(0,93)	c	c
Com. flamande	56,5	(1,32)	76,9	(0,89)	34,8	(1,03)	c	c
Finlande	55,6	(1,02)	71,3	(1,13)	68,8	(0,98)	c	c
France	50,9	(1,29)	55,1	(1,19)	44,7	(0,99)	c	c
FW-B	44,7	(1,23)	69,3	(1,14)	57,7	(1,06)	24,1	(1,03)
Pays-Bas	49,2	(2,12)	85,4	(1,29)	58,1	(2,94)	c	c

c: données non disponibles

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.7(2)

Figure II.7

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient dans leur formation initiale selon le diplôme obtenu

	Le contenu propre à certaines ou à toutes les disciplines que j'enseigne						La didactique de certaines ou de toutes les disciplines que j'enseigne						La pédagogie générale					
	Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat		Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat		Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	80,1	(16,27)	90,8	(0,81)	90,3	(1,12)	49,9	(21,36)	94,5	(0,59)	94,4	(0,95)	100,0	(0,00)	97,4	(0,43)	97,1	(0,85)
Autriche	93,5	(2,77)	91,9	(1,19)	97,2	(0,39)	92,1	(2,99)	92,4	(1,11)	91,1	(0,84)	91,1	(5,31)	96,2	(0,76)	93,7	(0,64)
Com. flamande	83,7	(2,86)	91,7	(0,70)	78,8	(3,06)	93,1	(1,54)	95,4	(0,59)	85,8	(2,42)	95,4	(1,62)	97,7	(0,42)	98,0	(0,79)
Finlande	100,0	(0,00)	90,3	(3,34)	93,2	(0,50)	67,4	(32,51)	87,6	(3,49)	93,4	(0,51)	100,0	(0,00)	95,6	(2,08)	97,4	(0,31)
France	81,3	(9,88)	93,2	(1,05)	94,2	(0,54)	68,7	(13,18)	76,3	(1,56)	77,6	(1,19)	52,3	(14,64)	67,2	(1,68)	67,9	(1,22)
FW-B	65,2	(4,65)	82,8	(1,05)	76,4	(2,08)	72,9	(4,70)	86,9	(0,98)	75,1	(2,39)	89,1	(3,77)	96,4	(0,62)	89,6	(1,77)
Pays-Bas	91,6	(5,04)	94,4	(1,42)	89,7	(1,38)	93,0	(3,71)	97,7	(0,48)	96,4	(0,68)	95,0	(3,49)	90,8	(1,12)	90,3	(1,24)

	La pratique en classe dans certaines ou dans toutes les disciplines que j'enseigne						L'enseignement à des élèves de niveaux différents						L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue					
	Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat		Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat		Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	80,2	(9,87)	97,2	(0,49)	97,4	(0,69)	59,8	(23,17)	90,1	(0,71)	90,3	(1,15)	70,6	(15,25)	68,4	(1,28)	67,9	(2,14)
Autriche	89,8	(5,53)	95,7	(0,85)	93,9	(0,61)	63,9	(5,46)	71,7	(1,96)	39,6	(1,07)	31,6	(5,83)	57,2	(1,94)	24,8	(0,98)
Com. flamande	94,1	(2,16)	96,6	(0,53)	94,1	(1,65)	66,6	(4,18)	72,3	(1,12)	53,5	(3,69)	34,1	(4,29)	34,2	(1,29)	30,2	(3,01)
Finlande	100,0	(0,00)	94,0	(2,57)	98,3	(0,33)	100,0	(0,00)	60,8	(6,45)	73,1	(1,26)	32,6	(32,51)	18,5	(4,02)	29,4	(1,16)
France	63,2	(13,15)	70,8	(1,89)	74,5	(1,10)	25,1	(11,70)	45,0	(1,86)	51,3	(1,14)	0,0	(0,00)	9,8	(1,21)	12,9	(0,80)
FW-B	73,1	(4,62)	88,3	(0,98)	77,9	(2,70)	56,8	(7,44)	66,4	(1,20)	41,4	(3,24)	19,4	(5,00)	29,4	(1,37)	23,8	(2,84)
Pays-Bas	88,3	(7,30)	95,7	(0,83)	93,5	(1,13)	51,6	(8,18)	47,6	(2,55)	38,6	(3,12)	33,5	(8,69)	34,2	(2,95)	24,2	(2,67)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018



Tableau B.II.7(2)

Figure II.7

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient dans leur formation initiale selon le diplôme obtenu

	L'enseignement de compétences transversales (par ex., créativité, esprit critique)						L'utilisation des TIC à l'appui de l'enseignement						La gestion de la classe et du comportement des élèves					
	Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat		Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat		Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	69,7	(20,69)	72,9	(1,04)	66,2	(2,61)	50,2	(23,81)	74,5	(1,20)	75,8	(2,02)	100,0	(0,00)	93,7	(0,64)	92,7	(1,10)
Autriche	64,8	(6,49)	64,1	(2,21)	48,7	(1,15)	36,5	(5,69)	67,4	(1,94)	38,5	(1,19)	43,9	(5,96)	59,8	(2,21)	52,5	(1,27)
Com. flamande	62,4	(3,47)	64,4	(1,20)	55,6	(3,63)	48,7	(3,41)	58,3	(1,47)	44,8	(3,86)	73,5	(2,92)	77,8	(0,98)	69,6	(3,35)
Finlande	100,0	(0,00)	49,0	(5,15)	51,8	(1,17)	67,4	(32,51)	31,4	(4,70)	56,6	(0,97)	100,0	(0,00)	76,5	(4,43)	71,1	(1,13)
France	39,6	(14,98)	35,8	(1,77)	39,9	(0,99)	34,3	(11,56)	43,2	(2,22)	54,3	(1,48)	29,6	(12,33)	52,7	(1,78)	56,7	(1,34)
FW-B	60,8	(6,10)	58,8	(1,12)	52,4	(2,79)	44,1	(6,50)	47,0	(1,35)	33,9	(2,50)	62,3	(6,41)	71,0	(1,29)	62,7	(2,74)
Pays-Bas	42,4	(7,96)	59,6	(1,73)	56,5	(2,46)	77,3	(8,15)	52,6	(2,60)	42,0	(2,22)	91,3	(4,33)	87,4	(1,29)	82,0	(1,94)

	Le suivi des apprentissages et du développement des élèves						La transition des élèves du primaire vers le secondaire					
	Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat		Pas de diplôme du supérieur		Graduat ou bachelier		Master ou doctorat	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	80,6	(17,39)	85,5	(0,94)	85,8	(1,57)	c	c	c	c	c	c
Autriche	66,4	(6,34)	73,5	(1,75)	56,5	(1,27)	c	c	c	c	c	c
Com. flamande	35,6	(3,69)	35,3	(1,11)	28,7	(4,31)	c	c	c	c	c	c
Finlande	32,6	(32,51)	69,0	(3,95)	68,8	(1,05)	c	c	c	c	c	c
France	42,5	(12,08)	41,5	(2,01)	46,0	(1,15)	c	c	c	c	c	c
FW-B	62,6	(6,27)	60,7	(1,19)	42,2	(2,73)	11,6	(3,87)	27,2	(1,28)	11,1	(1,78)
Pays-Bas	62,3	(8,43)	60,8	(3,55)	53,6	(2,81)	c	c	c	c	c	c

c: données non disponibles

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.8

Figure II.8

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient dans leur formation initiale et qu'ils y ont été bien ou très bien préparés

	Le contenu propre à certaines ou à toutes les disciplines que j'enseigne		La didactique de certaines ou de toutes les disciplines que j'enseigne		La pédagogie générale		La pratique en classe dans certaines ou dans toutes les disciplines que j'enseigne	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	76,1	(0,91)	75,3	(1,30)	75,4	(1,19)	81,9	(0,91)
Autriche	65,3	(0,83)	49,8	(0,90)	46,8	(0,92)	77,4	(0,76)
Com. flamande	86,6	(0,91)	81,6	(0,86)	77,8	(0,86)	80,2	(1,00)
Finlande	66,4	(0,98)	62,2	(1,06)	49,1	(1,18)	72,0	(1,12)
France	82,9	(0,74)	51,9	(1,19)	36,5	(1,02)	43,9	(1,19)
FW-B	69,1	(1,12)	65,7	(1,07)	69,8	(1,05)	62,5	(1,27)
Pays-Bas	83,4	(1,42)	74,8	(1,56)	61,1	(1,72)	79,4	(1,65)

	L'enseignement à des élèves de niveaux différents		L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		L'enseignement de compétences transversales (par ex., créativité, esprit critique)		L'utilisation des TIC à l'appui de l'enseignement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	68,8	(1,07)	42,7	(1,31)	47,3	(1,17)	50,7	(1,14)
Autriche	26,8	(0,81)	15,1	(0,61)	28,6	(0,77)	19,9	(0,70)
Com. flamande	40,8	(1,03)	17,0	(0,81)	38,5	(1,09)	34,5	(1,12)
Finlande	34,8	(1,21)	13,9	(0,85)	24,7	(0,86)	21,5	(0,95)
France	25,3	(0,89)	8,2	(0,73)	24,2	(1,02)	28,7	(0,95)
FW-B	33,2	(1,16)	14,2	(0,83)	31,8	(1,02)	19,9	(1,02)
Pays-Bas	26,7	(3,24)	16,9	(2,19)	35,4	(1,97)	29,3	(1,75)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018



Tableau A.II.8

Figure II.8

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces différents aspects figuraient dans leur formation initiale et qu'ils y ont été bien ou très bien préparés

	La gestion de la classe et du comportement des élèves		Le suivi des apprentissages et du développement des élèves		La transition des élèves du primaire vers le secondaire	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	68,0	(1,05)	57,1	(1,02)	c	c
Autriche	21,1	(0,74)	29,3	(0,81)	c	c
Com. flamande	42,7	(0,99)	19,5	(0,82)	c	c
Finlande	29,3	(1,29)	31,6	(1,04)	c	c
France	22,3	(0,84)	25,8	(1,04)	c	c
FW-B	31,0	(1,13)	31,2	(1,06)	10,1	(0,71)
Pays-Bas	56,6	(2,38)	37,1	(2,80)	c	c

c: données non disponibles

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.9(1)

Figure II.9

Pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces activités étaient présentes dans le programme d'accompagnement

Enseignants	Cours ou séminaires en présentiel		Cours ou séminaires en ligne		Activités en ligne		Réunions planifiées avec le chef d'établissement et/ou des enseignants expérimentés		Encadrement par le chef d'établissement et/ou par des enseignants expérimentés	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	67,7	(1,18)	28,5	(1,82)	16,1	(1,11)	83,3	(1,08)	69,3	(1,32)
Autriche	80,3	(1,41)	10,5	(1,24)	13,6	(1,30)	85,6	(1,41)	53,9	(1,35)
Com. flamande	71,5	(1,41)	9,3	(0,81)	16,6	(1,08)	86,4	(1,21)	82,3	(1,34)
Finlande	10,6	(0,97)	1,6	(0,34)	3,2	(0,45)	61,4	(1,70)	20,8	(1,22)
France	52,5	(2,09)	5,7	(1,06)	14,4	(1,63)	74,7	(2,36)	45,8	(2,45)
FW-B	25,7	(1,79)	2,2	(0,54)	7,3	(1,12)	67,3	(1,95)	63,1	(1,97)
Pays-Bas	74,8	(2,11)	6,0	(1,14)	6,6	(0,94)	80,5	(1,67)	80,5	(1,43)

Enseignants	Mise en réseau et collaboration avec d'autres nouveaux enseignants		Co-enseignement avec des enseignants expérimentés		Utilisation du portfolio ou du journal de bord		Diminution de la charge de travail		Présentation générale/administrative de l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	69,7	(1,79)	28,9	(1,28)	34,4	(1,72)	42,2	(1,45)	76,5	(1,07)
Autriche	71,6	(1,42)	58,7	(1,67)	25,9	(1,47)	41,9	(1,36)	66,2	(1,45)
Com. flamande	70,8	(1,25)	16,7	(1,40)	12,3	(1,92)	3,7	(0,58)	68,2	(1,70)
Finlande	56,0	(1,55)	12,2	(0,89)	4,3	(0,51)	2,4	(0,48)	79,2	(1,28)
France	46,7	(2,31)	25,3	(2,28)	23,2	(2,22)	7,9	(1,33)	62,2	(2,77)
FW-B	46,0	(2,07)	27,7	(1,68)	25,9	(1,91)	3,9	(0,73)	72,1	(1,60)
Pays-Bas	70,5	(1,91)	21,6	(1,83)	24,1	(2,42)	39,0	(1,78)	49,3	(3,29)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.9(2)

Figure II.9

Pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent que ces activités étaient présentes dans le programme d'accompagnement

Chefs d'établissement	Cours ou séminaires en présentiel		Cours ou séminaires en ligne		Activités en ligne		Réunions planifiées avec le chef d'établissement et/ou des enseignants expérimentés		Encadrement par le chef d'établissement et/ou par des enseignants expérimentés		Mise en réseau et collaboration avec d'autres nouveaux enseignants		Co-enseignement avec des enseignants expérimentés		Utilisation du portfolio ou du journal de bord		Diminution de la charge de travail		Présentation générale/administrative de l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	93,2	(1,99)	56,8	(4,20)	36,9	(5,15)	99,5	(0,53)	96,7	(1,53)	91,2	(3,12)	68,9	(4,23)	38,5	(4,37)	75,2	(4,49)	94,6	(1,70)
Autriche	75,9	(2,88)	26,7	(3,08)	31,1	(3,39)	96,6	(1,43)	52,9	(3,89)	83,3	(3,62)	88,7	(1,66)	16,4	(2,53)	19,5	(3,11)	84,3	(2,74)
Com. flamande	82,8	(3,06)	8,7	(2,19)	31,1	(4,00)	96,9	(1,20)	97,0	(1,40)	89,4	(2,86)	22,1	(2,94)	11,1	(2,55)	2,7	(1,21)	95,9	(2,15)
Finlande	13,7	(3,18)	2,5	(1,55)	5,8	(2,15)	87,1	(2,93)	37,8	(4,15)	83,8	(3,38)	21,3	(3,23)	1,2	(0,99)	2,4	(1,25)	97,3	(1,35)
France	48,3	(4,47)	33,2	(3,70)	27,7	(3,67)	81,4	(3,54)	87,2	(2,89)	68,7	(3,38)	51,5	(4,71)	22,6	(3,78)	27,7	(3,76)	78,7	(4,33)
FW-B	35,1	(5,69)	5,2	(2,27)	23,5	(6,15)	79,2	(4,89)	96,8	(2,20)	81,4	(4,60)	22,6	(4,27)	24,7	(4,89)	2,3	(1,66)	95,7	(2,24)
Pays-Bas	81,4	(3,20)	6,8	(2,36)	13,6	(2,96)	94,9	(2,07)	95,8	(1,90)	94,9	(1,96)	25,4	(3,39)	23,7	(3,11)	94,9	(1,70)	94,1	(2,40)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018

Tableau A.II.10

Figure II.10

Pourcentage d'enseignants qui déclarent ne pas avoir été accompagnés à leur entrée en fonction

	%	Er.-T.
Angleterre (R-U)	51,1	(1,42)
Autriche	49,1	(0,93)
Com. flamande	38,0	(0,92)
Finlande	37,4	(1,28)
France	32,1	(1,05)
FW-B	26,6	(1,52)
Pays-Bas	5,6	(0,51)

Source: OCDE, Base de données TALIS 2018