

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : PRATIQUES, CONDITIONS D'EXERCICE ET ASPIRATIONS

Les apports de l'enquête Talis 2018

Axelle Charpentier
Laetitia Longhi
Christelle Raffaëlli
Anaëlle Solnon

DEPP-MENJS, bureau de l'évaluation des dispositifs éducatifs et des études
sur les pratiques enseignantes

Comment les enseignants français perçoivent-ils leur métier et ses conditions d'exercice ? Nous utilisons des données d'enquête collectées auprès d'échantillons nationaux représentatifs d'enseignants de collège en 2013 et en 2018 pour décrire l'évolution de leur ressenti sur des aspects essentiels du métier. La diversité des élèves se révèle être un facteur complexifiant les conditions d'exercice et renforçant les besoins de formation autour de l'individualisation de l'enseignement. Les enseignants apparaissent par ailleurs comme des professionnels très engagés, exprimant des attentes élevées, parmi les plus fortes en termes de comparaison européenne, à l'égard de la réussite des élèves. La part qui se déclare très stressée au travail est plus faible que la moyenne européenne. Néanmoins, la gestion de classe et le maintien de la discipline constituent une source de stress importante pour les enseignants, plus particulièrement pour les enseignants se jugeant les moins efficaces dans leur travail et pour ceux rapportant un niveau de satisfaction professionnelle faible. Les données Talis permettent également de mettre en évidence les caractéristiques des environnements professionnels (implication des personnels dans les processus décisionnels, collaboration au sein des équipes, autonomie, etc.) favorisant la satisfaction des enseignants.

► *Rappel : les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.*

En donnant la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire, l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) permet d'éclairer la façon dont ils perçoivent leur métier et ses conditions d'exercice (OCDE, 2019, 2020). Les données recueillies, même si elles renvoient à l'expérience et au vécu subjectifs des acteurs, peuvent rendre compte des évolutions traversant la profession enseignante sur des aspects clés comme l'attractivité du métier ou le bien-être au travail. Elles peuvent également renseigner les décideurs publics sur les besoins exprimés par les enseignants et les chefs d'établissement, ainsi que sur la diversité des choix en matière de politique éducative à travers le monde et la mise en œuvre effective de certaines réformes **↘ Encadré 1.**

Ce travail prolonge les analyses menées par la DEPP à l'issue de la première participation de la France à l'enquête Talis en 2013 (Chesné *et al.*, 2014a ; Chesné *et al.*, 2014b) décrivant notamment le caractère solitaire du métier d'enseignant s'exerçant en France de manière assez individuelle ainsi que le hiatus entre l'insatisfaction des enseignants français quant à la place de leur profession dans la société et leur ressenti plus positif s'agissant de l'exercice du métier au quotidien. Le moindre développement de la formation professionnelle des enseignants en France était également décrit.

L'un des résultats frappants de l'édition 2018 est la dégradation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en France et l'évolution concomitante des représentations des enseignants sur les difficultés des élèves (Charpentier & Solnon, 2019). La richesse du questionnaire Talis permet notamment d'examiner, quoique de manière non exhaustive, les facteurs (comme l'évolution de certaines pratiques ou la prise de conscience de l'hétérogénéité des publics d'élèves) qui pourraient apporter une part d'explication à l'évolution des représentations des enseignants en France entre 2013 et 2018. Une analyse est conduite afin de décrire la façon différenciée dont les enseignants perçoivent leur métier et ses conditions d'exercice, selon leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle liée à leur environnement de travail quotidien.

Encadré 1

ÉCHANTILLON D'ENQUÊTE

En 2018, 48 pays dans le monde, dont 23 dans l'Union européenne (UE) ont participé à l'enquête Talis portant sur le premier cycle de l'enseignement secondaire (le niveau collège pour la France) et organisée sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Pour la France, il s'agissait de sa seconde participation après celle de 2013 [OCDE, 2014]. Talis interroge des échantillons nationaux représentatifs d'enseignants ainsi que les chefs d'établissement de ces enseignants. La population cible est circonscrite en retenant la définition utilisée par le projet d'Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) de l'OCDE, à savoir des enseignants devant élèves, dont « l'activité professionnelle consiste à transmettre les connaissances, compétences

et le comportement en conformité avec les programmes scolaires ». Les enseignants remplissant la fonction de chef d'établissement, ceux exerçant comme suppléants (remplaçants temporaires), ceux en congé de longue durée, ceux exerçant uniquement dans des établissements ou classes réservés aux élèves ayant des besoins spécifiques (EREA, Segpa, ULIS, etc.) ainsi que ceux ayant un temps d'enseignement peu élevé (moins de 50 % du temps de service) ne sont pas représentés dans l'échantillon. Talis fixe comme impératif à tous les pays participants que la population retenue représente au moins 95 % de la population cible nationale. Le plan d'échantillonnage international élaboré pour Talis repose sur un tirage aléatoire stratifié à deux degrés. Pour constituer la base de sondage de la France et établir la liste des établissements scolaires,

la liste des enseignants est d'abord établie à partir des annuaires du ministère. Dans la mesure où certains enseignants peuvent être affectés dans plusieurs collèges, le lien entre enseignant et établissement se fait à l'aide du pourcentage de service effectué dans chacun de ces établissements. Est considéré comme l'établissement d'affectation principale de l'enseignant celui où il effectue le plus de service d'enseignement. Les collèges sollicités pour participer à Talis sont sélectionnés par un tirage aléatoire à probabilité proportionnelle à la taille de l'établissement. La sélection des enseignants (20 par collège) intervient dans un second temps par un tirage aléatoire simple dans les établissements sélectionnés comptant plus de 20 enseignants. Dans les établissements comptant moins d'enseignants, tous les enseignants sont sélectionnés. Chaque échantillon national doit compter au moins 200 collèges et 4 000 enseignants. Au niveau national, l'échantillon français de collèges et d'enseignants est représentatif selon deux grandes caractéristiques : le secteur du collège (établissement public hors éducation prioritaire, établissement public de l'éducation prioritaire, établissement privé sous contrat) et la taille de commune ou de l'unité urbaine du collège (communes rurales et communes urbaines de moins de 10 000 habitants, communes urbaines entre 10 000 et 200 000 habitants, communes urbaines de plus de 200 000 habitants). Dans chaque strate (secteur croisé avec la taille de commune ou de l'unité urbaine), le nombre d'établissements sélectionnés est proportionnel

à la taille de la strate au niveau national. Afin de garantir que les échantillons ne soient pas biaisés par la non-réponse, Talis exige un taux de réponse de 75 % des établissements échantillonnés, chaque établissement devant fournir un taux minimum de réponse de 50 % de la part des enseignants et une participation obligatoire du chef d'établissement. Un taux minimum de participation globale de 75 % des enseignants de chaque pays est également exigé. En France, en 2018, les taux de réponse ont été substantiellement améliorés par rapport à l'édition antérieure de Talis en 2013 [Tableau 1](#). Les réponses sont ajustées avec des poids d'enquête pour prendre en compte la conception de l'échantillon et la participation. Les poids d'enquête reflètent les probabilités de sélection aux différentes étapes de l'échantillonnage et la participation des établissements scolaires et des enseignants dans chaque établissement. Enfin, ils tiennent également compte des enseignants travaillant dans plus d'un collège (qui sont mécaniquement plus susceptibles d'être échantillonnés). La variable finale de pondération indique combien d'unités de population sont représentées par unité échantillonnée. À ce stade, il convient de noter que l'amélioration des taux de participation des enseignants français entre 2013 et 2018 peut avoir affecté la comparabilité des données dans le temps (cela serait notamment le cas si la non-réponse observée en 2013 était liée à des caractéristiques individuelles particulières qui ne sont pas contrôlées par l'ajustement des réponses avec les poids d'enquête).

Tableau 1 Participation de l'échantillon français en 2013 et en 2018

	Nombre de collèges échantillonnés	Nombre de collèges répondants	Nombre d'enseignants répondants	Taux de participation des enseignants dans les collèges répondants	Taux de participation générale des enseignants
2013	250	204	3 002	75 %	61 %
2018	199	176	3 006	88 %	77 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

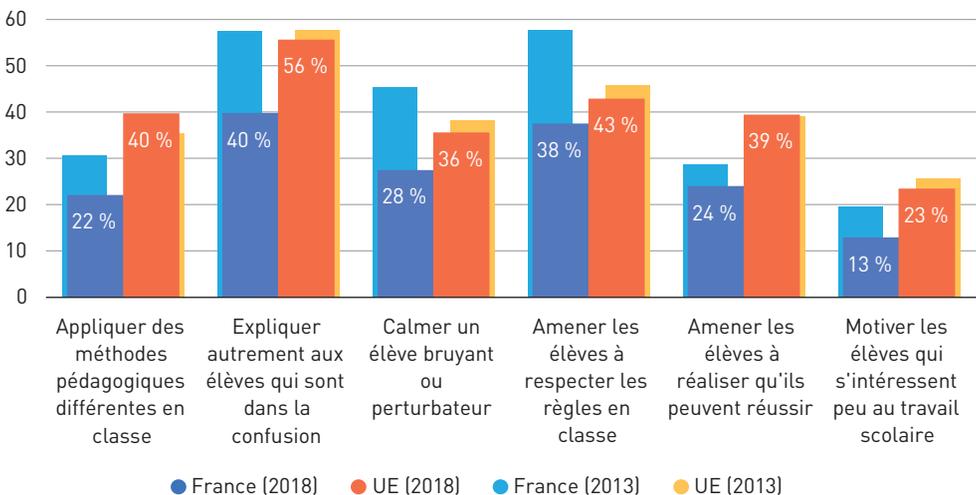
Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

DÉGRADATION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS ENTRE 2013 ET 2018

L'analyse des données Talis collectées auprès des enseignants français de collège offre un premier constat sur leur perception du métier et plus spécifiquement sur leurs croyances d'efficacité personnelle : en 2018, pour des situations variées d'enseignement, ils expriment un sentiment d'efficacité personnelle dégradé relativement à 2013 [OCDE, 2018] ↘ **Figure 1**. Le sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité) est un concept essentiel pour documenter les environnements d'enseignement et d'apprentissage, d'une part parce que la perception qu'ont les enseignants de leurs aptitudes peut affecter leurs efforts, objectifs et attitudes en classe et d'autre part parce que, selon la théorie sociocognitive issue des travaux du psychologue américain Albert Bandura (2010), leur perception peut également influencer la perception qu'ont leurs élèves de leurs propres capacités et donc les trajectoires scolaires de ces derniers. Aussi, le questionnaire Talis incluait une échelle de 13 items interrogeant les enseignants sur leurs aptitudes auto-perçues pour la gestion de classe (« Dans quelle mesure parvenez-vous à amener les élèves à respecter les règles en classe ? », par exemple), l'enseignement (« Dans quelle mesure parvenez-vous à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe ? », par exemple) et l'engagement des élèves (« Dans quelle mesure parvenez-vous à motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire ? », par exemple), soit trois dimensions permettant de documenter l'auto-efficacité perçue par les enseignants. Pour chaque item, ils devaient répondre en choisissant l'une des quatre modalités proposées : « Pas du tout », « Dans une certaine mesure », « Assez bien » ou « Beaucoup ». Les données

↘ **Figure 1 Sentiment d'auto-efficacité des enseignants français : comparaisons dans le temps et dans l'espace (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, 22 % des enseignants interrogés déclarent une grande capacité à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe, contre 31 % en 2013, 40 % de leurs collègues européens en 2018 et 35 % d'entre eux en 2013.

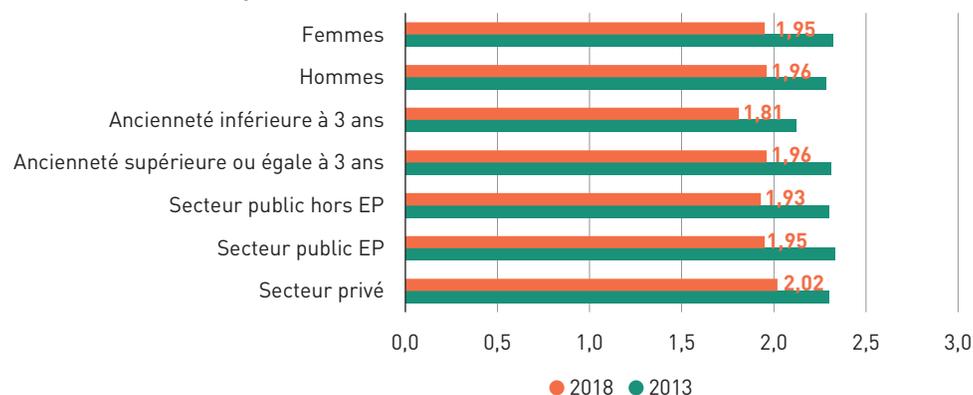
Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège interrogés en France et dans les 15 autres pays de l'UE ayant participé à Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

françaises font apparaître entre 2013 et 2018 une baisse généralisée pour l'ensemble des items de l'échelle d'auto-efficacité, quoique plus marquée pour ceux liés à la gestion de classe et à la clarté de l'enseignement. La **figure 1** fournit quelques illustrations de ce décrochage. Elle ne révèle pas de tendance similaire pour la moyenne des pays européens ayant participé aux deux derniers cycles Talis ¹. Au niveau individuel, seules la Roumanie, et dans une moindre mesure la Slovaquie, connaissent un tel recul, alors que les Pays-Bas se distinguent à l'opposé par une amélioration très forte du ressenti des enseignants s'agissant de leur efficacité personnelle. La moyenne de l'ensemble des réponses permet de calculer un score moyen d'auto-efficacité, compris entre 0 et 3 : ce score s'établit à 2 en France en 2018 (soit le score le plus faible de tous les pays de l'UE ayant participé à Talis), contre 2,2 pour la moyenne européenne. La dégradation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants français, mesurée par la baisse de la valeur du score dans le temps, est observée quels que soient leur sexe, leur ancienneté et leur secteur d'enseignement **figure 2**. Ce score est utilisé par la suite pour définir et comparer des groupes d'enseignants (quartiles) : le premier quartile (Q1 ou quartile inférieur) comprend les 25 % d'enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus faible ; à l'opposé, le quatrième quartile (Q4 ou quartile supérieur) regroupe les 25 % d'enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus fort.

Par rapport à l'édition 2013, les enseignants français interrogés en 2018 rapportent plus fréquemment faire travailler leurs élèves en groupe (+ 12 points de pourcentage), hissant ainsi la France (49 %) légèrement au-dessus de la moyenne des pays européens ayant participé à Talis 2013 et 2018 (47 %) ↘ **Tableau 2** p. 58. Ils sont également plus nombreux à les

↘ **Figure 2** Score d'auto-efficacité des enseignants français : positionnement et évolution selon les caractéristiques individuelles



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, le score d'auto-efficacité des enseignantes a une valeur moyenne de 1,95 contre 2,32 en 2013. Ce score peut, par construction, prendre la valeur minimale de 0 et la valeur maximale de 3.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

1. La moyenne UE présentée dans cet article est calculée en pondérant par la taille des populations d'enseignants ou de chefs d'établissement (selon l'analyse effectuée) dans chacun des pays membres ayant participé à Talis. Sauf mention contraire, elle est calculée à partir des réponses des 22 pays de l'UE ayant participé à l'enquête en 2018 (et exclut la France).

📉 **Tableau 2 Évolution des pratiques enseignantes en France et dans les pays européens entre 2013 et 2018 (en %)**

Pourcentage d'enseignants rapportant recourir « souvent » ou « toujours » aux pratiques suivantes :	Talis 2013		Talis 2018	
	France	UE (15 pays)	France	UE (15 pays)
Présenter un résumé de ce qui a été appris récemment	74	73	78	76
Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis	57	70	58	75
Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr que tous ont compris le point abordé	55	69	55	74
Faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice	37	44	49	47
Donner aux élèves des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail pour les mener à bien	22	28	27	27
Laisser les élèves utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) pour des projets ou des travaux en classe	24	35	36	49

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège interrogés en France et dans les 15 autres pays de l'UE ayant participé à Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

laisser utiliser le numérique en classe (36 % soit une hausse de 12 points de pourcentage également par rapport à 2013). Cette évolution des pratiques pourrait peut-être à court terme entraîner des difficultés pour tenir la classe et gérer les comportements des élèves et, de fait, expliquer pour partie les doutes exprimés par les enseignants français lorsqu'ils sont interrogés sur leur efficacité personnelle en matière de gestion de classe : en 2018, seuls 22 % d'entre eux rapportent notamment une grande capacité à gérer les comportements perturbateurs en classe (contre 41 % en 2013). À cet égard, il faut noter néanmoins que le climat de classe décrit par les enseignants français ne paraît pas plus perturbé en 2018 qu'en 2013 : la proportion d'enseignants acquiesçant avec la proposition selon laquelle « *Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment* » reste stable dans le temps (35 % en 2018 contre 38 % en 2013).

Si le climat de l'établissement et de la classe rapporté par les enseignants français reste proche de celui documenté en 2013, ce résultat moyen cache des évolutions différentes selon le secteur d'enseignement et l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire (EP). Ainsi les enseignants exerçant en EP témoignent d'un climat de classe dégradé et décrivent des profils de classe devenus moins propices aux apprentissages² 📉 **Tableau 3** : alors qu'en 2013, 71 % d'entre eux considéraient que les élèves de leur classe s'efforçaient de faire régner un climat agréable d'apprentissage, cette part est tombée à 55 % en 2018. En outre, 43 % d'entre eux considèrent qu'il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe contre 27 % lors de la précédente édition de Talis. En 2018, la part d'enseignants exerçant en EP estimant que leur établissement est un endroit où il est agréable de travailler et qu'ils le recommanderaient a également chuté (passant de 82 % en 2013 à 65 % en 2018). Pourtant, ces enseignants restent très nombreux à considérer que, dans leur collège d'exercice, les élèves et les enseignants s'entendent plutôt bien (87 % contre 95 % en 2013) et à rapporter aimer y travailler (84 % contre 91 % en 2013). La détérioration du climat scolaire dans les collèges de l'EP que traduisent certaines

2. Les écarts de réponses des enseignants exerçant en EP entre les deux éditions Talis restent statistiquement significatifs et d'ampleur comparable après avoir contrôlé dans la régression pour des écarts de composition des échantillons en termes d'âge et d'ancienneté des enseignants.

Tableau 3 Évolution de la perception du climat de classe entre 2013 et 2018 (en %)

Pourcentage d'enseignants rapportant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les descriptions suivantes de leur classe :	Talis 2013		Talis 2018	
	Échantillon total	Éducation prioritaire	Échantillon total	Éducation prioritaire
« Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment »	38	33	35	48
« Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage »	67	71	69	55
« Je perds pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent le cours »	40	36	40	58
« Il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe »	30	27	32	43

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

Tableau 4 Pratiques enseignantes en France : comparaisons avec l'UE et selon le score d'efficacité personnelle (en %)

Pourcentage d'enseignants rapportant recourir « souvent » ou « toujours » aux pratiques suivantes :	UE (22 pays)	France		
		Échantillon total	Score d'auto-efficacité faible (Q1)	Score d'auto-efficacité élevé (Q4)
Présenter un résumé de ce qui a été appris récemment	76	78	70	86
Exposer les objectifs au début du cours	82	79	68	90
Expliquer ce que les élèves doivent apprendre	91	90	82	96
Expliquer la façon dont sont reliés les nouveaux thèmes aux thèmes précédents	88	71	56	85
Proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente	36	26	21	32
Donner des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique	62	50	34	68
Faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice	46	49	36	60
Demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles	41	26	18	34
Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis	76	58	47	69
Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr que tous ont compris le point abordé	73	55	46	65
Donner aux élèves des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail pour les mener à bien	26	27	21	36
Laisser les élèves utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) pour des projets ou des travaux en classe	48	36	23	55

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

déclarations des enseignants ne suffit néanmoins pas à expliquer le jugement dégradé que portent en 2018 les enseignants français sur leurs capacités à bien faire leur métier : la baisse du sentiment d'efficacité personnelle observée entre les deux dernières éditions de Talis affecte l'ensemble des enseignants français, quel que soit le secteur (public hors EP, public EP, privé sous contrat) du collège d'exercice [Figure 2](#) p. 57.

L'efficacité auto-perçue par les enseignants apparaît comme un facteur discriminant pour les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants [Tableau 4](#). Ainsi, les enseignants

se percevant comme les moins efficaces (Q1) sont nettement moins nombreux à recourir régulièrement à des stratégies d'activation cognitive avec leurs élèves, telles que le fait de leur donner des problèmes n'admettant pas de solution évidente au premier abord. Seuls 21 % d'entre eux déclarent donner « souvent » ou « toujours » des exercices de ce type, contre 32 % de leurs collègues ayant une perception très positive de leurs capacités (Q4). De même, ils ne sont que 18 % à inciter les élèves à chercher seuls des stratégies face à un exercice difficile (*versus* 34 % pour les enseignants dont le score d'efficacité personnelle est le plus fort). Parmi les enseignants du premier quartile d'auto-efficacité, à peine plus d'un sur trois déclare donner « souvent » ou « toujours » des exercices qui développent l'esprit critique, contre plus de deux sur trois parmi leurs collègues du quatrième quartile. Les enseignants caractérisés par un faible sentiment d'auto-efficacité sont également moins nombreux à faire travailler les élèves en groupe (36 % contre 60 %) ou à les laisser utiliser le numérique en classe (23 % contre 55 %). De manière générale, pour ces enseignants, l'écart se creuse avec les fréquences moyennes de pratiques observées chez les enseignants des autres pays de l'UE ↘ **Tableau 4** p. 59. *A contrario*, les enseignants se percevant comme les plus efficaces rapportent des fréquences de pratiques proches, voire dépassant les taux moyens dans les pays de l'UE (pour 7 pratiques sur 12).

La littérature scientifique explique de manière très imparfaite le mécanisme causal derrière les corrélations observées entre l'efficacité auto-perçue des enseignants et les situations d'enseignement et d'apprentissage (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). Néanmoins, les écarts observés selon l'efficacité auto-perçue des enseignants vis-à-vis de pratiques identifiées comme de potentiels déterminants de la motivation et de la réussite des élèves invitent à s'interroger sur les causes de la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants français afin d'identifier des pistes d'actions possibles.

LA DIVERSITÉ DES PUBLICS D'ÉLÈVES, UN FACTEUR COMPLEXIFIANT LES CONDITIONS D'EXERCICE

Plusieurs facteurs ayant trait à la composition des effectifs d'élèves peuvent être invoqués pour expliquer l'évolution des représentations des enseignants français depuis 2013. En effet, l'École accueille des publics de plus en plus hétérogènes et notamment des élèves à besoins éducatifs particuliers. La scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire dans le second degré a notamment progressé de 43 % entre 2013 et 2017³. Au cours de la même période, les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire (dont ceux du Plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » lancé en 2014) ont également permis de scolariser des élèves qui quittaient le système éducatif sans diplôme. Ces tendances, même si elles ne concernent qu'une faible part des élèves, sont de nature à influencer la perception qu'ont les enseignants de leur métier et de ses conditions d'exercice. Ainsi, en 2013, moins d'un enseignant français sur trois considérait qu'il enseignait à des classes comptant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers⁴. En 2018, cette proportion est passée à 2 enseignants sur 5 en moyenne, devenant comparable à celle observée en Angleterre ou

3. DEPP-MEN (2018), *Repères et références statistiques 2018*, Paris.

4. Le questionnaire Talis définissait ces élèves comme ceux dont « il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques à cause de troubles mentaux, physiques, émotionnels ou comportementaux ».

en Suède, mais excédant la moyenne européenne (29 %). Parmi les enseignants français exerçant en EP, le rapport s'établit à 3 sur 5. Par rapport à 2013, ces derniers décrivent également des profils de classe présentant davantage de difficultés scolaires : en 2013, moins d'un enseignant sur 6 exerçant en EP déclarait avoir plus de 30 % d'élèves « *peu performants* » dans sa classe, alors qu'en 2018, la proportion dressant un tel constat s'élève à 1 sur 2. Les enseignants ont également été interrogés sur les mesures qu'ils privilégieraient en cas de hausse du budget alloué à l'Éducation nationale : le soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers figure parmi les trois premières mesures prioritaires plébiscitées par les enseignants français. Cette mesure est citée par 56 % d'entre eux, derrière la hausse des salaires (64 %) et la réduction de la taille des classes (84 %) ↘ **Tableau 5.**

Les données Talis impliquant par leur nature une part de subjectivité, il est important de croiser les déclarations des enseignants avec celles des chefs d'établissement. À cet égard, il convient de noter qu'en France, 7 chefs d'établissement sur 10 considèrent que le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers altère la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité. Ce déficit est de loin le plus fréquemment évoqué par les principaux de collège français ↘ **Tableau 6** p. 62. Seul un tiers de leurs homologues européens partage leur jugement (dont 23 % en Angleterre et 30 % en Suède). Par ailleurs, 63 % des chefs d'établissement en France (contre seulement 18 % pour la moyenne européenne) soulignent également le manque d'enseignants compétents dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers dus à des difficultés socio-économiques. En France, à la différence des enseignants, les chefs d'établissement semblaient déjà identifier lors de la précédente édition Talis les difficultés posées par la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers : en 2013, les trois quarts d'entre eux considéraient déjà que le manque d'enseignants spécialisés dans cette prise en charge portait atteinte à la capacité de leur collège à délivrer une instruction de qualité.

↘ **Tableau 5 Mesures prioritaires d'investissement : comparaisons selon le score d'efficacité personnelle (en %)**

Pourcentage d'enseignants identifiant comme « première priorité » les mesures suivantes si le budget de l'Éducation nationale pouvait augmenter de 5 %	Échantillon total	Score d'auto-efficacité faible (Q1)	Score d'auto-efficacité élevé (Q4)
Réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel	84	84	81
Augmenter le salaire des enseignants	64	58	74
Soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	56	51	58
Offrir une formation continue de qualité aux enseignants	48	50	52
Soutenir les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration	47	44	51
Améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires	34	32	40
Réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel en appui	32	28	41
Investir dans du matériel pédagogique (livres, par exemple)	30	26	35
Investir dans les TIC	28	23	38

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

📄 **Tableau 6 Problèmes portant atteinte à la qualité de l’instruction dans leur collège en 2018, selon le point de vue des chefs d’établissement français et européens (en %)**

Pourcentage de chefs d’établissement considérant que les problèmes suivants portent atteinte « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » à la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité	UE (22 pays)	France	
		Échantillon total	Éducation prioritaire
Manque d’enseignants qualifiés	23	36	47
Manque d’enseignants spécialisés dans la prise en charge d’élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	32	70	73
Matériel numérique à usage pédagogique (logiciels, ordinateurs, tablettes ou tableaux interactifs par exemple) insuffisant ou inadapté	27	30	37
Accès insuffisant à Internet	21	28	33
Manque de personnel non enseignant	37	46	46
Manque d’enseignants compétents dans la prise en charge d’élèves ayant des besoins particuliers dus à des difficultés socio-économiques	18	63	68
Temps consacré à l’encadrement pédagogique insuffisant ou inadapté	33	47	38

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l’échantillon est restreint aux principaux de collège en France et dans les 22 autres pays de l’UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

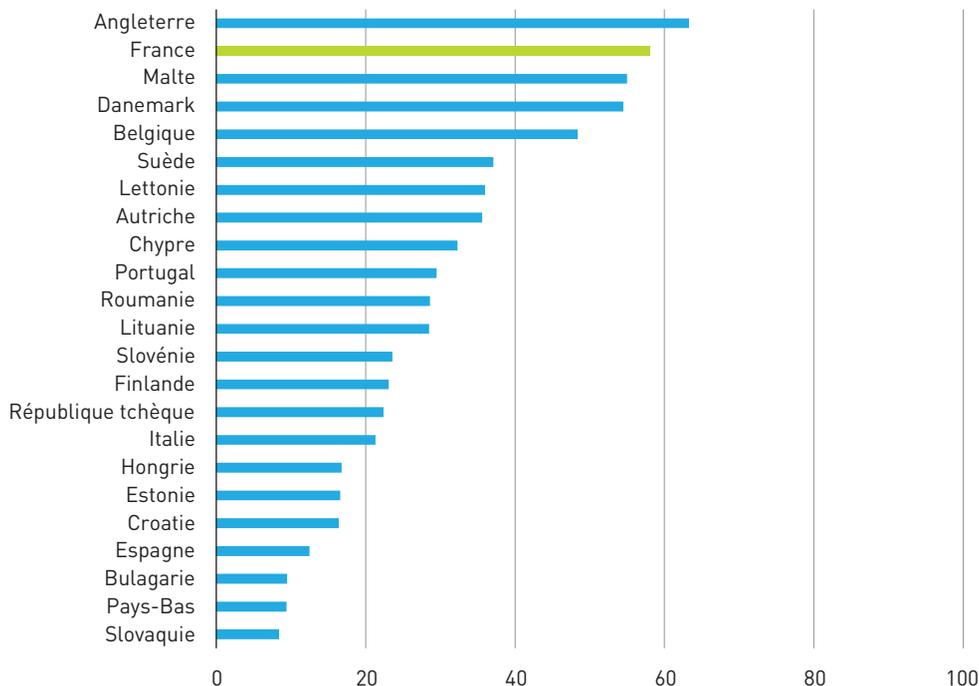
Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

DES PROFESSIONNELS ENGAGÉS, EXPRIMANT DES ATTENTES FORTES À L’ÉGARD DE LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Malgré l’évolution des représentations des enseignants sur leurs propres capacités et les difficultés de leurs élèves, leurs attentes à l’égard de la réussite de leurs élèves restent très fortes. Ainsi, en France, en 2018, 58 % des chefs d’établissement (54 % en EP) considèrent que dans leur collège les enseignants ont des attentes élevées à l’égard des élèves et que cette description s’applique « beaucoup » à leur établissement 📄 **Figure 3**. Seuls les enseignants anglais auraient des attentes encore plus fortes selon les déclarations des chefs d’établissement ; la moyenne au sein de l’UE s’établit à 27 %.

L’engagement des enseignants français dans leur métier peut également être associé aux facteurs motivationnels les ayant conduits à choisir l’enseignement. Pour 7 sur 10, il s’agissait de leur premier choix de carrière. Les motivations altruistes sont les premières citées lorsque les enseignants sont interrogés sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi ce métier, que ce soit en France, dans l’UE ou dans les autres pays participant à Talis : ainsi, 92 % des enseignants français voulaient pouvoir « jouer un rôle dans le développement des enfants et des adolescents » et 83 % d’entre eux voulaient « apporter [leur] contribution à la société » 📄 **Tableau 7**. Près des deux tiers répondent positivement aux trois raisons liées à la recherche d’une activité bénéficiant à la société. Ces motivations exprimant des valeurs sociales fortes sont encore plus prononcées parmi les enseignants dotés d’un sentiment d’efficacité personnelle supérieur (77 % contre 52 % pour les enseignants dont le score d’auto-efficacité est le plus faible). Les motivations extrinsèques liées à la recherche de stabilité et de sécurité professionnelles sont moins fréquemment citées en France, comme dans les autres pays en général : seuls 56 % des enseignants français rapportent les trois raisons qui y sont associées comme des éléments « importants » ou « très importants » dans leur choix de carrière.

📌 **Figure 3 Enseignants ayant des attentes élevées à l'égard de la réussite des élèves, selon le point de vue des chefs d'établissement : comparaison européenne (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux principaux de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

📌 **Tableau 7 Motivations derrière le choix de carrière des enseignants : comparaison européenne (en %)**

	Pourcentage d'enseignants rapportant l'importance des critères suivants dans leur choix de carrière :	UE (22 pays)	France
Motivations altruistes	« L'enseignement me donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des enfants et des adolescents »	90	92
	« L'enseignement me donnait la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées »	77	70
	« L'enseignement me donnait la possibilité d'apporter ma contribution à la société »	90	83
Motivations extrinsèques	« L'enseignement proposait une carrière professionnelle stable »	62	72
	« L'enseignement assurait un revenu stable »	65	70
	« L'enseignement était un métier sûr »	66	65
	« L'emploi du temps d'un enseignant s'accordait bien avec mes responsabilités personnelles »	62	62

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Faisant écho à l'évolution de leurs représentations sur la diversité des élèves et de leurs besoins éducatifs, les enseignants français expriment en 2018 des besoins de formation renforcés autour de l'individualisation de l'enseignement ↘ **Tableau 8**. Ainsi, 34 % d'entre eux rapportent un besoin élevé de formation pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (contre 27 % en 2013) et 24 % expriment un besoin similaire s'agissant de la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées (contre 19 % en 2013). Au sein de l'UE en 2018, les taux s'établissent respectivement à 13 % et 21 % : pour ces domaines de formation, seuls les enseignants croates et roumains expriment des besoins comparables à ceux des enseignants français. La **figure 4** met par ailleurs en évidence des écarts de réponses selon les caractéristiques individuelles des enseignants français : ainsi, ceux dont le score d'auto-efficacité est le plus faible, ceux nouvellement entrés dans le métier (moins de trois années d'expérience) et enfin les enseignantes comptent parmi les groupes d'enseignants plus susceptibles d'exprimer des besoins élevés de formation s'agissant de l'individualisation de l'enseignement.

Talis interroge les enseignants sur leur participation à des activités de formation professionnelle au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête. La formation professionnelle revêt une acception assez large ici, puisqu'elle implique la participation à des activités formelles et/ou informelles comme des cours ou séminaires en présentiel ou en ligne, des conférences pédagogiques, des visites d'études, des observations de pairs ou de la lecture d'ouvrages spécialisés. Parmi l'ensemble des enseignants français ayant participé à au moins une activité de formation au cours de l'année précédant l'enquête, pour près d'un sur trois, celle-ci abordait l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, tandis que pour 2 sur 5, elle abordait la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées. Pourtant, ces contenus liés à l'individualisation de l'enseignement ne sont pas les plus fréquemment suivis par les enseignants français dans le cadre des activités de formation professionnelle :

↘ **Tableau 8** **Contenus abordés lors des activités de formation professionnelle et besoins élevés de formation (en %)**

	Enseignants français...			
	...ayant abordé les contenus suivants en formation professionnelle ¹		...exprimant un besoin élevé de formation sur les contenus suivants	
	2013	2018	2013	2018
Connaissance et maîtrise de la discipline enseignée	53	59	5	5
Compétences pédagogiques dans la discipline enseignée	65	70	9	9
Connaissance des programmes scolaires	46	60	3	4
Pratiques d'évaluation des élèves	52	63	14	15
Compétences TIC pour l'enseignement	41	50	25	23
Gestion de la classe et du comportement des élèves	24	24	9	13
Approches pédagogiques individualisées	30	41	19	24
Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	23	30	27	34
Enseignement de compétences transversales	23	28	11	14

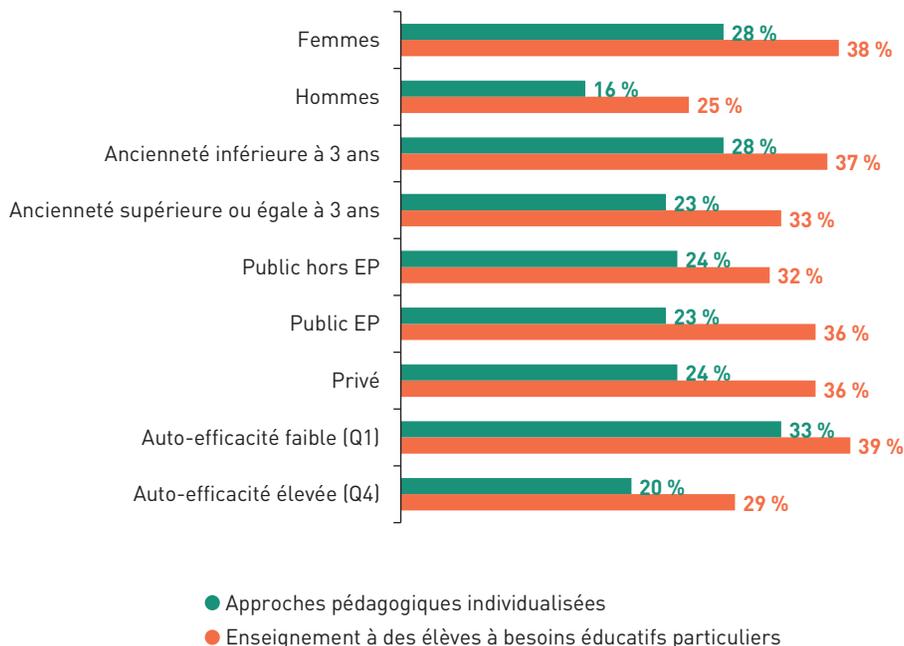
Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Parmi les enseignants ayant déclaré avoir suivi au moins une activité de formation continue au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

📉 **Figure 4 Besoins élevés de formation continue, selon les caractéristiques des enseignants (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, les enseignantes sont 28 % à exprimer un besoin élevé de formation continue pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées et 38 % s'agissant de l'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

ces derniers sont beaucoup plus nombreux à se former aux programmes, contenus et pratiques liés à la discipline enseignée 📉 **Tableau 8**. Toutefois, les enseignants français ayant bénéficié d'une activité de formation sur l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées sont nettement plus nombreux à considérer que les formations suivies ont eu un impact positif sur leur manière d'enseigner (82 % contre 62 % pour les enseignants ayant suivi d'autres activités de formation). Les enseignants se percevant comme moins efficaces sont par ailleurs moins nombreux à avoir abordé en formation des contenus liés à l'individualisation de l'enseignement (26 % pour l'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers et 36 % pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées), tandis que l'inverse prévaut pour les enseignants se percevant comme plus efficaces (respectivement, 35 % et 48 %). Ces derniers sont également plus nombreux à se former à l'enseignement de compétences transversales (créativité, esprit critique, résolution de problèmes, par exemple) ou à l'analyse et exploitation d'évaluations d'élèves (respectivement, 36 % et 35 % contre 22 % pour les enseignants du premier quartile). Si les efforts de formation engagés par les enseignants français semblent coïncider avec leurs perceptions d'un métier plus complexe et leurs aspirations profondes en faveur de la réussite des élèves, il convient tout de même de souligner qu'un enseignant français sur deux (soit une proportion similaire à celle observée au sein de l'UE) cite l'absence d'incitation parmi les raisons pouvant freiner sa participation à des activités de formation professionnelle.

LA GESTION DE CLASSE ET LE MAINTIEN DE LA DISCIPLINE : UNE SOURCE DE STRESS IMPORTANTE

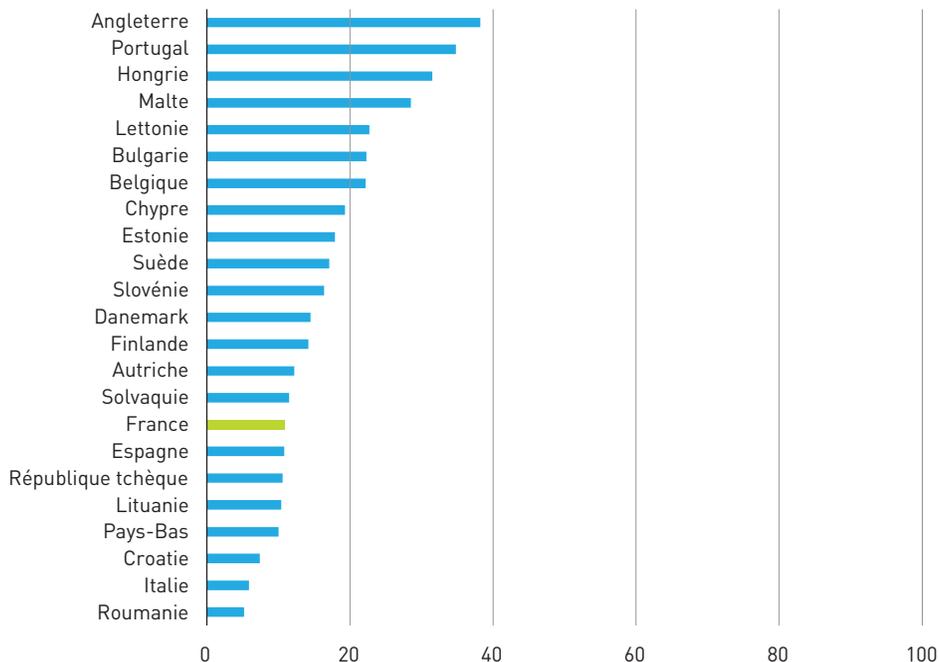
En France, comme dans les autres pays de l'UE, la moitié des enseignants se disent stressés par leur travail. Une forte exposition au stress peut être à l'origine de problèmes de santé et d'absentéisme chez les enseignants, voire de départs volontaires, même s'il convient de souligner qu'il y a relativement peu de démissions parmi les enseignants titulaires en France (528 pour le second degré en 2017-2018 selon le dernier *Bilan social* du ministère). Parmi les enseignants français se déclarant « *beaucoup* » stressés au travail, plus d'un sur cinq indique regretter son choix de carrière, soit une proportion 3 fois supérieure à celle observée chez les enseignants français déclarant une exposition moindre au stress. Ces données viennent compléter les résultats de l'enquête de climat scolaire de la DEPP administrée au printemps 2019, où seuls 37 % des enseignants de collège (secteur public) déclaraient se sentir capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite (Fréchou, Hubert & Touahir, 2019). Un tiers des enseignants français déclarent que leur métier a un effet négatif sur leur santé mentale (soit une proportion 1,5 fois supérieure à celle observée dans les autres pays de l'UE) ou sur leur santé physique (soit le double des enseignants des autres pays de l'UE). Toutefois, les enseignants français se déclarant « *beaucoup* » stressés au travail sont moins nombreux (11 % contre 17 % pour la moyenne UE) ↘ **Figure 5**.

Le niveau de stress perçu par les enseignants français est corrélé positivement avec le score d'épuisement de l'échelle de Maslach développée dans les années 1980 (Maslach & Jackson, 1981). Cette échelle validée scientifiquement permet de construire trois scores afférant à l'épuisement (émotionnel, psychique et physique), la dépersonnalisation (qui se traduit par une forme d'indifférence vis-à-vis du métier) et l'accomplissement personnel⁵. Ce type de mesure permet ainsi d'objectiver les déclarations des enseignants sur leur niveau auto-déclaré de stress. Les données françaises montrent des valeurs nettement supérieures pour le score d'accomplissement personnel relativement aux scores d'épuisement et de dépersonnalisation, alors que l'inverse serait le signe d'un état de *burnout* important ↘ **Figure 6** p. 68. Elles révèlent néanmoins des écarts de bien-être selon les caractéristiques individuelles des enseignants : leurs perceptions d'efficacité personnelle et leur niveau de satisfaction professionnelle liée à leur environnement de travail⁶ apparaissent comme des variables plus discriminantes que le sexe, l'ancienneté ou le secteur d'établissement. Les enseignants exprimant un sentiment d'efficacité personnelle supérieur (et ceux rapportant être plus satisfaits par leur environnement de travail) affichent des scores d'accomplissement personnel plus élevés et des scores de dépersonnalisation et d'épuisement plus faibles que

5. Les réponses aux questions du test de Maslach sont données sous la forme d'une échelle de fréquence en 6 points, allant de 0 à 6. Les points de chaque sous-ensemble de questions sont agrégés pour construire les scores prenant comme valeur minimale 0 et comme valeur maximale 30.

6. Le niveau de satisfaction professionnelle est défini ici à partir de l'exploitation des réponses des enseignants à toutes les questions portant sur leur environnement de travail (« *Si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement* » [item inversé pour le calcul du score] ; « *J'aime travailler dans cet établissement* » ; « *Cet établissement est un endroit où il est agréable de travailler, je le recommanderais* » ; « *Je suis satisfait de mon action et de ses résultats dans cet établissement* » ; « *Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction* »). Un indicateur global est construit à partir de la moyenne des réponses aux questions afférentes (plus le score est élevé et plus la satisfaction déclarée est importante). À l'instar des analyses conduites sur le score d'auto-efficacité des enseignants, le score de satisfaction professionnelle liée à l'environnement de travail permet de définir et comparer des groupes d'enseignants (quartiles) : le premier quartile (Q1 ou quartile inférieur) comprend les 25 % d'enseignants dont le score de satisfaction est le plus faible ; à l'opposé, le quatrième quartile (Q4 ou quartile supérieur) regroupe les 25 % d'enseignants dont le score de satisfaction est le plus élevé.

📉 **Figure 5** Pourcentage d'enseignants rapportant un niveau de stress élevé au travail : comparaison européenne (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

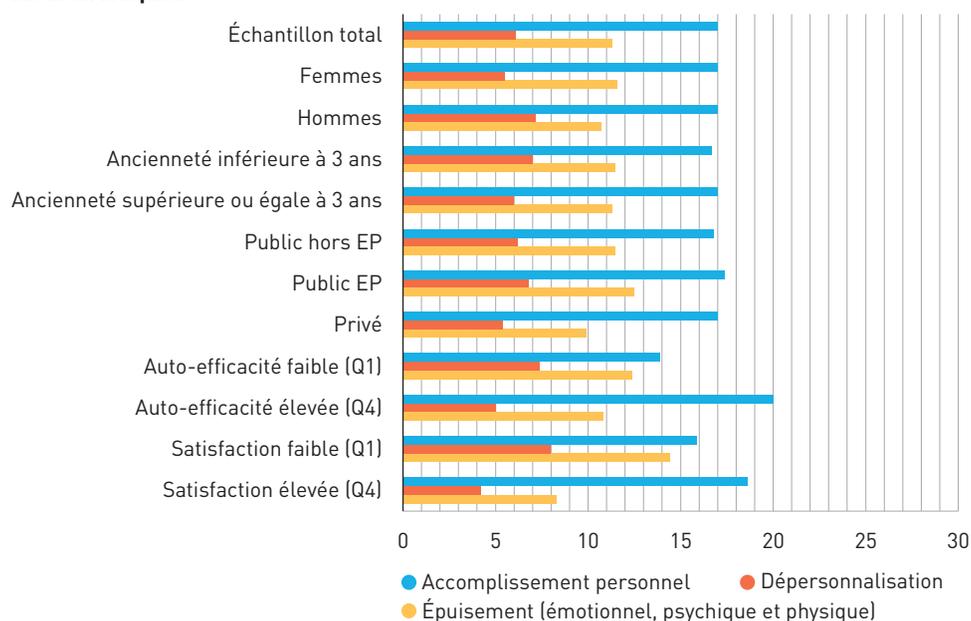
Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

les enseignants exprimant un sentiment d'efficacité personnelle faible (et ceux rapportant être moins satisfaits par leur environnement de travail). L'écart le plus fort est observé sur le score d'épuisement lorsque l'on compare les quartiles de satisfaction, tandis qu'il est observé sur le score d'accomplissement lorsque la comparaison repose sur les quartiles d'auto-efficacité. À cet égard, il faut observer que si les enseignants se percevant comme plus efficaces affichent un niveau de bien-être supérieur selon la grille de Maslach, ils rapportent toutefois un temps de travail total supérieur de 3 heures par semaine relativement à leurs collègues du premier quartile. D'ailleurs, lorsqu'on les interroge sur les mesures qu'ils privilégieraient en cas de hausse du budget alloué à l'Éducation nationale, 74 % des enseignants se percevant comme les plus efficaces citent la hausse des salaires des enseignants, contre seulement 58 % pour les enseignants du premier quartile d'auto-efficacité 📉 **Tableau 5** p. 61. Les écarts selon le quartile d'auto-efficacité ou selon le quartile de satisfaction restent statistiquement significatifs après contrôle pour le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, le sexe et le secteur d'enseignement.

Les sources de stress identifiées comme importantes et les plus citées par les enseignants français sont le fait d'« avoir trop de devoirs à corriger » (24 % contre 18 % pour la moyenne UE), le fait de « devoir respecter les nouvelles exigences des autorités nationales, académiques ou locales » (24 % contre 16 % pour la moyenne UE) et également le maintien de la discipline

📄 **Figure 6 Scores de l'échelle de Maslach des enseignants français, selon leurs caractéristiques**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, les enseignantes ont un score d'accomplissement personnel moyen de 17 ; leur score moyen de dépersonnalisation s'établit à 5,5 et leur score d'épuisement professionnel s'élève à 11,6 en moyenne. Chaque score prend pour valeur minimale 0 et pour valeur maximale 30.

Champ : L'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

(22 % contre 13 % pour la moyenne UE). À cet égard, la quasi-totalité des enseignants français déclarent pourtant une bonne entente du corps enseignant avec les élèves : plus de 9 sur 10 déclarent qu'élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans le collège, attestent d'un intérêt des enseignants pour ce que leurs élèves ont à dire ou disent que le bien-être des élèves est important pour les enseignants. Cependant, ils seraient également très nombreux à souhaiter une baisse de la taille des classes si des efforts budgétaires pouvaient être consentis 📄 **Tableau 5** p. 61. Les principales sources de stress varient selon le contexte d'enseignement. Par exemple, en EP, le maintien de la discipline est le plus évoqué (33 %), et de fait, les enseignants exerçant en EP signalent un climat de classe plus perturbé 📄 **Tableau 3** p. 59. Le respect des nouvelles exigences des autorités (nationales, académiques ou locales) est la source de stress la plus fréquemment identifiée dans le secteur public hors EP (25 %), tandis qu'il s'agit de la trop grande quantité de devoirs à corriger pour le secteur privé (28 %). Les enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail et ceux se jugeant les moins efficaces identifient également le maintien de la discipline (respectivement, 38 % et 31 %) comme une source de stress importante.

Sur cet aspect, il faut noter que la gestion de la classe et du comportement des élèves est l'un des domaines pour lesquels les enseignants français s'estiment les moins bien préparés par leur formation initiale : parmi ceux ayant abordé ce contenu dans le cadre de leur formation initiale, seulement un tiers estime avoir été « bien » ou « très bien » préparé contre les deux tiers des enseignants des autres pays de l'UE 📄 **Tableau 9**. Source de stress importante,

Tableau 9 Comparaison européenne sur la formation initiale des enseignants : domaines abordés et sentiment de préparation (en %)

	Enseignants...			
	...ayant abordé les domaines suivants en formation initiale		...et rapportant avoir été « bien » ou « très bien » préparés	
	UE (22 pays)	France	UE (22 pays)	France
Contenu propre à la discipline enseignée	92	94	85	87
Pédagogie propre à la discipline enseignée	83	77	74	63
Pédagogie générale	86	67	69	49
Pratiques employées en classe dans la discipline enseignée	86	73	77	55
Enseignement à des élèves de niveaux différents	59	49	63	44
Enseignement de compétences transversales	62	39	64	49
Utilisation des TIC pour l'enseignement	53	51	61	47
Gestion de la classe et du comportement des élèves	67	55	65	33
Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves	66	45	65	46

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

la gestion de la classe et du comportement des élèves n'est pas perçue comme un besoin de formation prioritaire par les enseignants français : seuls 13 % l'identifient comme un besoin de formation élevé (Tableau 8 p. 64). Les enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail sont néanmoins deux fois plus nombreux que leurs pairs les plus satisfaits à signaler un besoin élevé de formation sur cet aspect du métier (et c'est d'ailleurs à cet endroit que l'écart de besoins de formation entre les deux groupes d'enseignants est le plus important). Aussi, de manière peu surprenante, les enseignants français indiquent suivre peu d'activités de formation professionnelle dans ce domaine : il ne figurait au programme de formation que pour 24 % des enseignants ayant suivi une activité de formation professionnelle au cours des 12 derniers mois (en comparaison, les enseignants de l'UE sont 2 fois plus nombreux).

L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL, UNE SOURCE DE SATISFACTION PROFESSIONNELLE FORTE

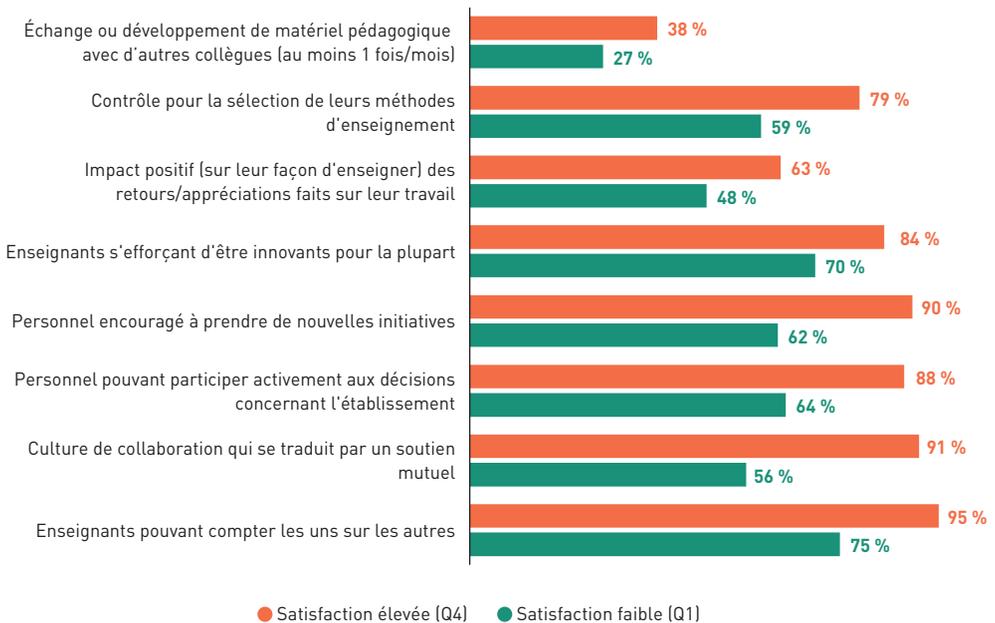
Globalement, les enseignants français expriment une forte satisfaction s'agissant de l'exercice du métier au quotidien : 9 enseignants sur 10 déclarent être satisfaits de leur action et de ses résultats au sein de leur collège et rapportent aimer y travailler. Leur ressenti est comparable à celui de leurs pairs européens (Longhi, Charpentier & Raffaëlli, 2020). Néanmoins, les écarts de bien-être observés selon le score de satisfaction professionnelle liée à l'environnement de travail (figure 6 p. 68) invitent à documenter les caractéristiques des environnements professionnels qui y sont associées, en écho à la littérature (voir, par exemple, Lothaire, Dumay & Dupriez, 2012) ayant mis en évidence le rôle des facteurs organisationnels dans la satisfaction professionnelle des enseignants. Les données françaises suggèrent en effet l'existence d'un « effet établissement » dans certains collèges : la dispersion des scores de satisfaction au sein des collèges tend à être plus faible dans ceux caractérisés par une

satisfaction moyenne élevée. Tous les enseignants ont tendance à y être satisfaits de la même manière, tandis que dans les collèges où la satisfaction moyenne est inférieure, des écarts individuels plus marqués y sont observés. Les enseignants français les plus satisfaits (Q4 pour le score de satisfaction) rapportent exercer dans des collèges favorisant l'implication des personnels dans les processus décisionnels et leur autonomie : 88 % d'entre eux rapportent que dans leur collège « *les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement* » contre 64 % pour les enseignants les moins satisfaits (Q1 pour le score de satisfaction). En outre, 9 sur 10 considèrent que dans leur collège le personnel est encouragé à prendre de nouvelles initiatives (contre 6 sur 10 pour les enseignants du premier quartile) ➤ **Figure 7**.

En France, les enseignants les plus satisfaits font aussi état d'un climat de collaboration important au sein de l'équipe enseignante. Plus de 90 % déclarent que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ou qu'il existe une culture de collaboration impliquant un soutien mutuel (contre, respectivement, 75 % et 56 % des enseignants les moins satisfaits).

À cet égard, il convient de noter qu'au moins 3 enseignants français sur 5 décrivent leur collège comme un lieu collaboratif : 60 % font état d'une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter et 67 % d'une conception commune de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces taux sont en deçà des moyennes observées dans l'UE, mais l'on observe

➤ **Figure 7** Pourcentage d'enseignants répondant à l'affirmative aux différentes situations, selon leur score de satisfaction professionnelle liée à leur environnement de travail (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, 27 % des enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail (Q1) déclarent échanger et développer du matériel pédagogique avec leurs collègues au moins 1 fois/mois contre 38 % des enseignants les plus satisfaits (Q4).

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

des écarts selon le secteur du collège d'exercice ↘ **Tableau 10**. Par exemple, 69 % des enseignants français exerçant dans le secteur privé reconnaissent l'existence d'une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter contre 56 % à 57 % pour ceux du secteur public. À l'inverse, les enseignants du secteur privé sont moins nombreux à exercer dans des collèges où les personnels sont impliqués dans les décisions de l'établissement.

La satisfaction des enseignants est positivement corrélée à la place des pratiques innovantes dans le collège : 84 % des enseignants les plus satisfaits considèrent que « *la plupart des enseignants de [leur] établissement s'efforcent d'être innovants dans la manière d'enseigner et d'apprendre* », 76 % que « *la plupart des enseignants de [leur] établissement cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants* » ou que « *la plupart des enseignants de [leur] établissement sont ouverts aux changements* » (contre 70 %, 62 % et 63 %, respectivement, dans le quartile inférieur de satisfaction). À cet égard, 56 % des principaux français (contre 64 % dans l'UE) indiquent agir pour favoriser la coopération entre enseignants afin d'élaborer des pratiques pédagogiques innovantes, mais ce type d'initiative est plus répandu dans le secteur public (20 points de pourcentage d'écart avec le secteur privé).

Les enseignants les plus satisfaits déclarent à la fois plus d'autonomie et de coopération dans l'exercice du métier. En moyenne, plus d'un enseignant français sur deux estime que, parmi l'ensemble des appréciations reçues de la part de tous les acteurs du système éducatif au cours des 12 derniers mois (dans un cadre officiel ou lors de rencontres informelles), l'une ou plusieurs d'entre elles ont eu un impact positif sur son enseignement (contre 7 enseignants sur 10 dans l'UE). Cette proportion s'élève à 63 % pour les enseignants les plus satisfaits contre 48 % pour les enseignants les moins satisfaits ↘ **Figure 7**. Parmi les enseignants considérant que ces appréciations ont eu un impact positif sur leur travail, 86 % affirment qu'il s'est traduit par un changement de leurs pratiques pédagogiques. Ils ne sont que 47 % à citer un changement positif de leurs pratiques en matière de gestion de classe. Les enseignants les plus satisfaits font aussi état d'une plus grande capacité à exercer leur liberté pédagogique :

↘ **Tableau 10** Climat de collaboration et autonomie : écart de ressenti des enseignants selon le contexte d'enseignement (en %)

Pourcentage d'enseignants déclarant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes :	Échantillon national	Public hors EP	Public EP	Privé sous contrat
« La plupart des enseignants de cet établissement s'entraident pour mettre en œuvre de nouvelles idées »	73	71	73	79
« Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement »	76	80	74	66
« Il existe dans l'établissement une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter »	60	57	56	69
« Il existe dans l'établissement une culture de collaboration qui se traduit par un soutien mutuel »	73	71	71	78
« Le personnel de l'établissement a une conception commune de ce qu'est l'enseignement et de ce qu'est l'apprentissage »	67	65	66	74
« Cet établissement encourage le personnel à prendre de nouvelles initiatives »	76	76	74	79
« Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres dans cet établissement »	85	85	82	90

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

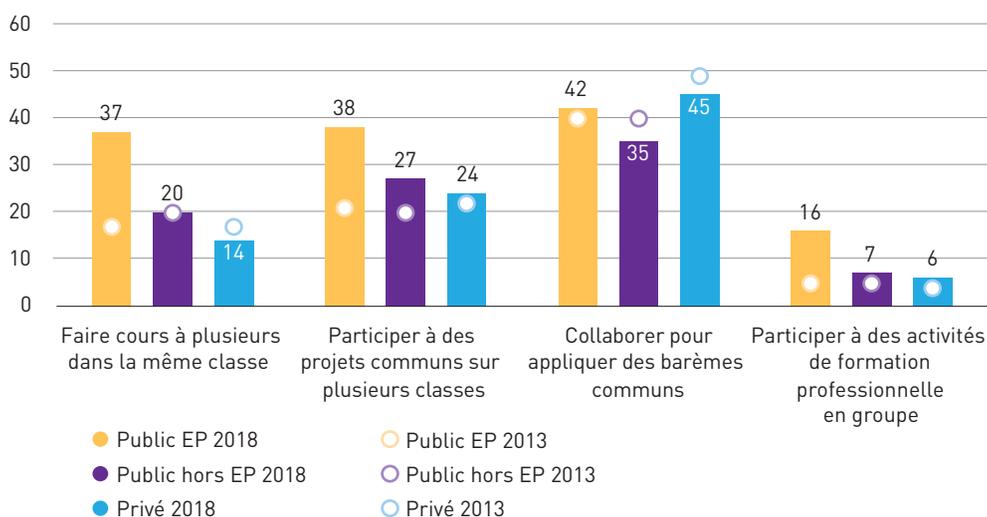
Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

79 % sont « tout à fait d'accord » avec la proposition selon laquelle ils ont le contrôle pour sélectionner les méthodes d'enseignement avec leur classe contre 59 % dans le quartile inférieur ↘ **Figure 7** p. 70. Un écart comparable est également observé quand on interroge les enseignants sur leur latitude à choisir la quantité de devoirs à la maison à donner. Les enseignants les plus satisfaits sont également plus nombreux à déclarer au moins une fois par mois échanger ou développer du matériel pédagogique avec leurs collègues (38 % contre 27 % pour Q1) et à collaborer avec eux pour appliquer des barèmes communs afin d'évaluer les progrès des élèves (28 % contre 20 % pour Q1). Ils font également davantage travailler leurs élèves en groupe : 54 % déclarent le faire « souvent » ou « toujours » contre 45 % pour Q1.

La France se situe en dessous de la moyenne européenne s'agissant de la participation à des activités de formation continue en groupe, de la mise en œuvre de pratiques de notation concertées entre collègues et du fait de faire cours à plusieurs dans la même classe. À cet égard, il faut noter que le besoin de formation le plus cité par les chefs d'établissement français (67 %) concerne justement le développement de la coopération entre enseignants. C'est en EP que les enseignants rapportent participer le plus fréquemment à des activités collaboratives avec leurs collègues et c'est le seul secteur où certaines pratiques enregistrent une forte hausse depuis 2013 ↘ **Figure 8**. Ainsi, le pourcentage d'enseignants en EP déclarant faire cours à plusieurs dans la même classe au moins 5 fois par an a augmenté de 20 points de pourcentage. La hausse de la participation à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes ou groupes d'âges au moins 5 fois par an est, quant à elle, de 17 points. De même, la proportion d'enseignants déclarant participer à des activités de formation professionnelle en groupe a augmenté de 11 points. Le temps hebdomadaire

↘ **Figure 8** Évolution depuis 2013 de la participation des enseignants à des activités collaboratives, selon le secteur et l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, 37 % des enseignants interrogés en éducation prioritaire déclarent faire cours à plusieurs dans la même classe au moins 5 fois par an, contre 17 % en 2013.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

qu'ils consacrent au travail et dialogue avec leurs collègues est en hausse de 25 minutes. Ces écarts observés entre 2013 et 2018 sont peut-être à mettre en relation avec la réforme de la politique d'éducation prioritaire intervenue en 2015. Celle-ci s'appuyait sur un référentiel dont l'une des priorités consistait à favoriser le travail collectif de l'équipe enseignante dans les collèges de REP et REP+.

CONCLUSION

Les données Talis ont permis de documenter le renforcement des besoins de formation des enseignants français autour de l'individualisation de l'enseignement en écho à l'évolution des représentations qu'ils peuvent avoir de leurs capacités et des besoins de leurs élèves (notamment ceux ayant des besoins éducatifs particuliers). Elles soulignent les difficultés rencontrées par les enseignants français en matière de gestion de classe et l'impact sur leur bien-être au travail, tout en révélant leur sous-estimation des besoins de formation en la matière.

L'analyse a également permis de mieux caractériser les environnements professionnels des enseignants s'en déclarant les plus satisfaits : ces derniers font état d'un climat de collaboration important au sein de l'équipe enseignante et rapportent plus d'autonomie et de coopération dans leur travail. De manière générale, l'exercice du métier d'enseignant demeure plus solitaire en France que chez nos voisins européens, même s'il faut noter l'évolution des activités collaboratives dans les collèges de l'éducation prioritaire qui pourrait être mise en relation avec la réforme de la politique d'éducation prioritaire intervenue en 2015.

↳ BIBLIOGRAPHIE

Bandura, A. (2010). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain La Neuve : Éditions de Boeck.

Charpentier, A. & Solnon, A. (2019). La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? *Note d'Information*, n° 19.23, DEPP-MENJ.

Chesné, J.-F., Do, C.-L., Jego, S., Briant, P., Lefresne, F. & Simonis-Sueur, C. (2014). TALIS 2013 – Enseignant en France, un métier solitaire ? *Note d'Information*, n° 23, DEPP-MENESR.

Chesné, J.-F., Do, C.-L., Jego, S., Briant, P., Lefresne, F. & Simonis-Sueur, C. (2014). TALIS 2013 – La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays. *Note d'Information*, n° 22, DEPP-MENESR.

DEPP-MEN. (2018). *Repères et références statistiques 2018*, Paris.

DEPP-MENJ. (2019). *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2017-2018 – Enseignement scolaire*, Paris.

Fréchou, H., Hubert, T. & Touahir, M. (2019). Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'Éducation nationale. *Note d'Information*, n° 19.53, DEPP-MENJ.

Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3).

Longhi, L., Charpentier, A. & Raffaëlli, C. (2020). Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018. *Note d'Information*, n° 20.11, DEPP-MENJ.

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*, vol. 4, n° 181.

Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*.

OCDE. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professional*. Paris : OCDE.

OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris : OCDE.

OCDE. (2018). Teachers' well-being, confidence and efficacy. In *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. Paris : OCDE.

OCDE. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris : OCDE.