

La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ?

► La plupart des enseignants français de collège font état dans l'enquête Talis de février-mars 2018 de leur satisfaction vis-à-vis de leur travail. Neuf enseignants sur dix déclarent aimer travailler dans leur collège et sept sur dix que leurs élèves s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage. Cependant l'enquête rapporte une dégradation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants français de collège par rapport à 2013. Plusieurs facteurs peuvent être invoqués pour expliquer l'évolution des perceptions des enseignants français depuis 2013. Relativement aux autres pays, les enseignants français se déclarent moins satisfaits de leur formation initiale, sur des aspects pourtant essentiels de leur métier. Leurs besoins de formation les plus importants concernent l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées. Ceux ayant bénéficié d'une activité de formation continue sur l'un et/ou l'autre de ces contenus sont plus nombreux à considérer que leur formation a eu un impact positif sur leur manière d'enseigner.

Axelle Charpentier, Anaëlle Solnon, DEPP-B4

► L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis), réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), donne la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement (voir « Pour en savoir plus » – **Méthodologie**). Elle fournit des données très riches sur les pratiques déclarées des enseignants, leur satisfaction personnelle, leur représentation du métier et leur ressenti quant à ses conditions d'exercice, ainsi que sur leur formation. Près de 50 pays dans le monde, dont 23 dans l'Union européenne (UE) ont participé à la dernière interrogation conduite en 2018. Pour la France, il s'agit de sa seconde participation après celle de 2013. Les premiers résultats restitués dans cette note concernent le second degré et permettent des comparaisons inédites dans le temps et dans l'espace. Plus de 3 000 enseignants de collège en France, 150 000 dans le monde, ont répondu à l'enquête.

Dégradation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants français par rapport à 2013

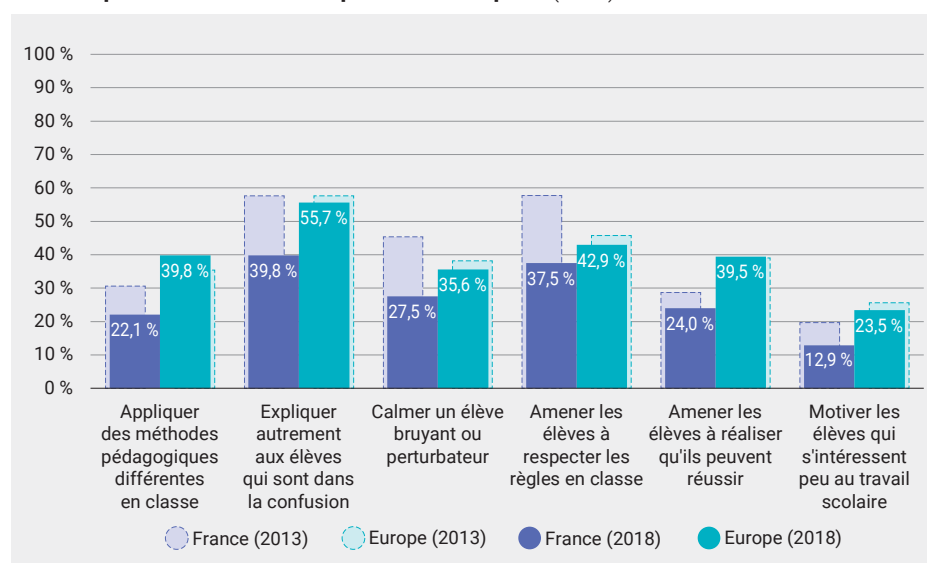
Comme en 2013, les enseignants ont été interrogés sur leurs aptitudes pour la gestion de classe (« dans quelle mesure parvenez-vous à amener les élèves à respecter les règles en classe », par exemple), l'enseignement (« dans quelle mesure parvenez-vous à appliquer des méthodes pédagogiques différentes 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 leur sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité). Les données françaises font apparaître une baisse généralisée sur l'ensemble des treize items de l'échelle d'auto-efficacité. La ► **figure 1** fournit quelques illustrations de ce décrochage depuis 2013 sans révéler de tendance similaire pour la moyenne des pays européens ayant participé aux deux derniers cycles Talis. 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, 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

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



Lecture : en France en 2018, 22,1 % des enseignants interrogés déclarent une grande capacité à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe, contre 30,6 % en 2013, 39,8 % de leurs collègues européens en 2018 et 35,4 % d'entre eux en 2013.
Champ : au niveau européen, l'échantillon est restreint aux 15 pays (hors France) ayant participé à Talis 2013 et Talis 2018.
Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

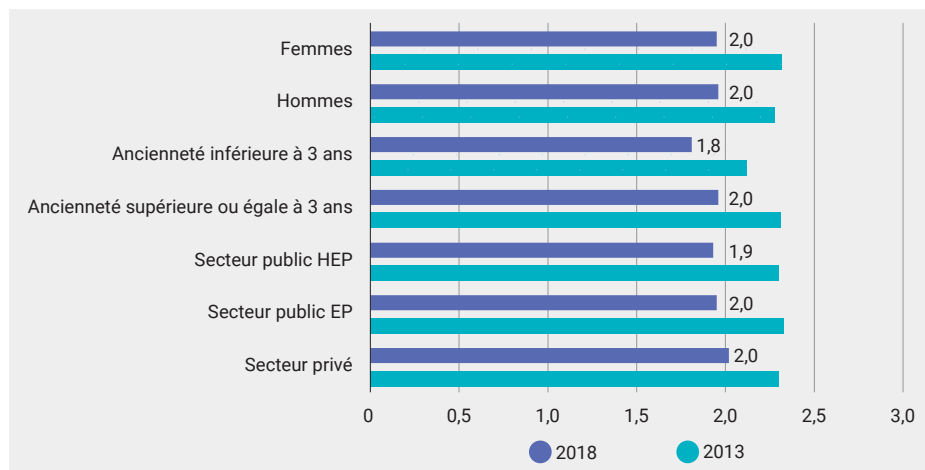
observée quels que soient leur genre, leur ancienneté et leur secteur d'enseignement

► **figure 2.** Ce score est utilisé par la suite pour définir 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.

En 2018, le questionnaire Talis français comportait des questions spécifiques relatives à l'épuisement professionnel. La grille utilisée est celle développée dans les années 1980 par la psychologue américaine Christina Maslach. Elle permet de construire trois scores afférents 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 personnel. Les réponses aux questions du test 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. Chaque score étant construit à partir des réponses de cinq questions différentes, ils prennent comme valeur minimale 0 et comme valeur maximale 30. Les données 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 *burn-out* important ► **figure 3.** Les écarts les plus importants sont observés en fonction de la perception des enseignants de leur efficacité : ainsi, les enseignants se percevant comme peu efficaces présentent des scores d'épuisement (émotionnel, psychique et physique) et de dépersonnalisation plus élevés (+ 1,6 point et + 2,4 points, respectivement) et un score d'accomplissement personnel plus faible (- 6,1 points) que ceux se percevant comme très efficaces. Ces écarts restent statistiquement significatifs après contrôle pour le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, le genre et le secteur d'enseignement.

Selon la théorie sociocognitive issue des travaux du psychologue américain Albert Bandura (2010), le sentiment d'auto-efficacité des enseignants peut influencer la perception qu'ont les élèves de leurs propres capacités. Il serait également un déterminant important de leurs pratiques pédagogiques. À cet égard, il est opportun de noter que les enseignants français se percevant comme les moins efficaces sont également nettement moins nombreux à recourir régulièrement à des stratégies d'activation cognitive avec leurs élèves, telles

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



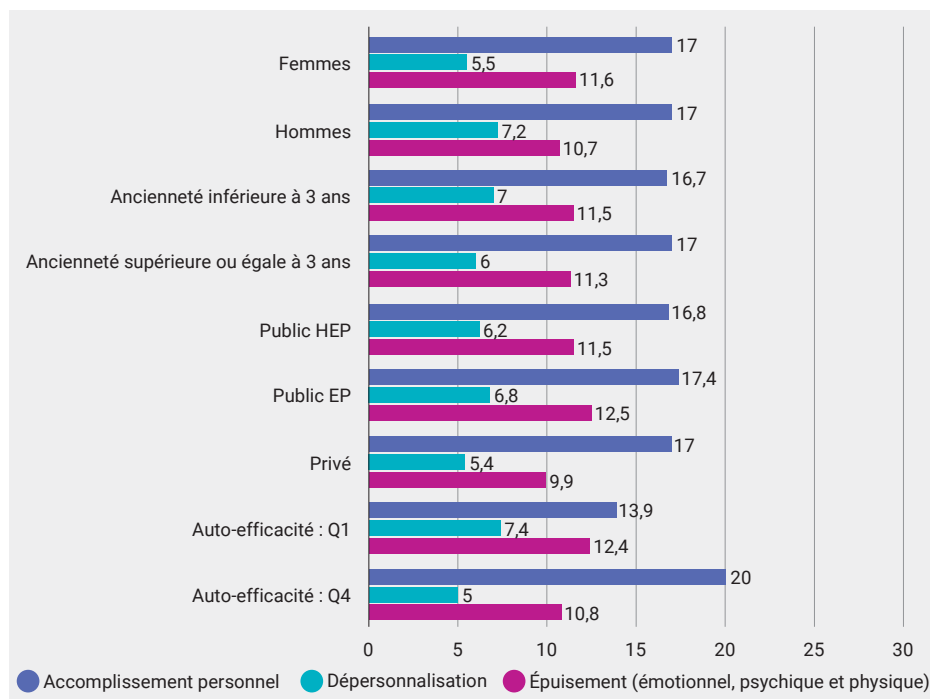
Lecture : en France en 2018, le score d'auto-efficacité des enseignantes (compris entre 0 pour la valeur minimale et 3 pour la valeur maximale) a une valeur moyenne de 1,95 contre 2,32 en 2013.

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

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

Réf. : Note d'Information, n° 19.23. © DEPP

►3 Scores d'épuisement professionnel des enseignants français, selon leurs caractéristiques



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 (émotionnel, psychique et physique) 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 français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Réf. : Note d'Information, n° 19.23. © DEPP

que le fait de leur donner des problèmes n'admettant pas de solution évidente au premier abord. Un quart déclare donner « souvent » ou « toujours » des exercices de ce type, contre 32 % de leurs collègues ayant une perception très positive de leur action. 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). Un sur trois déclare donner « souvent » ou « toujours » des exercices

qui développent l'esprit critique, contre deux sur trois parmi leurs collègues de l'autre groupe. Enfin, les enseignants caractérisés par un faible sentiment d'auto-efficacité sont également moins nombreux à faire travailler les élèves en groupe (36 % contre 60 %). Ces écarts sur des 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'action possibles.

Une satisfaction intacte vis-à-vis du métier relativement à 2013

Pour sept enseignants français sur dix, l'enseignement était 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 ». Près des deux tiers répondent positivement aux trois raisons liées à la recherche d'une activité bénéficiant à la société (voir « Pour en savoir plus » – figure 4). Ces motivations exprimant des valeurs sociales fortes sont 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 : seulement 56 % des enseignants français répondent positivement aux trois raisons qui y sont associées (voir « Pour en savoir plus » – figure 4). Comme en 2013 et à l'image de ce qui est observé dans les autres pays en 2018, la plupart des enseignants français font état de leur satisfaction vis-à-vis de leur travail. Neuf enseignants sur dix déclarent aimer travailler dans leur collège. Une minorité (moins d'un sur dix en France, soit une proportion identique aux moyennes UE et Talis) regrette son choix de carrière. Seul bémol, les enseignants français restent peu nombreux (7 % contre 18 % pour la moyenne européenne, 29 % en Angleterre et 45 % en Australie) à considérer que leur profession est valorisée dans la société (voir « Pour en savoir plus » – figure 5).

Un climat d'établissement positif

Le climat de l'établissement et de la classe rapporté par les enseignants français reste proche de celui documenté en 2013. Plus de neuf enseignants sur dix considèrent que les relations entre les élèves et les enseignants sont plutôt bonnes dans leur collège. Ils sont également très nombreux à indiquer qu'il existe une culture de collaboration dans leur établissement (73 %) et que l'équipe s'entraide (85 %). Ces constats sont également partagés par les chefs d'établissement interrogés sur les mêmes pratiques collaboratives prévalant au sein des collèges (81 % et 88 %, respectivement). Notons néanmoins que les enseignants français passent quarante minutes

de moins chaque semaine que leurs pairs européens à travailler et à dialoguer avec leurs collègues. Sept enseignants sur dix déclarent que leurs élèves s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage. En revanche, relativement à leurs collègues européens (à l'exception de la Belgique, de l'Espagne et du Portugal), ils sont plus nombreux à signaler des difficultés au niveau de la gestion de classe (bruit, élèves perturbateurs et élèves agités en début de séance), mais l'on ne distingue pas de tendance à la hausse depuis 2013. Les enseignants en éducation prioritaire décrivent des profils de classe moins propices aux apprentissages, à l'inverse des enseignants du secteur privé : à titre d'exemple, 26 % des enseignants du secteur privé considèrent perdre beaucoup de temps en classe à cause d'élèves perturbateurs, contre 58 % de leurs collègues en éducation prioritaire. Ces écarts ne sont guère surprenants, car les établissements privés et ceux de l'éducation prioritaire accueillent des profils d'élèves différents. Des écarts de même ampleur sont à noter entre les groupes d'enseignants définis par leur score d'auto-efficacité : 23 % des enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus fort considèrent que beaucoup de bruit perturbe leur classe, contre 44 % pour ceux dont le score d'auto-efficacité est le plus faible.

Des enseignants qui déclarent enseigner à plus d'élèves à besoins éducatifs particuliers

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 (voir « Pour en savoir plus » – Méthodologie). Ainsi, la scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire dans le second degré a progressé de 43 % entre 2013 et 2017 (*Repères et références statistiques [RERS]*, édition 2018). Au cours de la même période, les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire 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 particuliers. En 2018, cette proportion est passée à deux enseignants sur cinq (et s'établit à trois sur cinq, pour les

enseignants de l'éducation prioritaire). Elle est devenue comparable à celle observée en Angleterre, mais reste supérieure à la moyenne observée dans l'ensemble des pays de l'UE (29 %). Par ailleurs, en 2013, seulement 16 % des enseignants en éducation prioritaire déclaraient avoir plus de 30 % d'élèves peu performants dans leur classe ; en 2018, ils sont 49 % à dresser un tel constat.

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, sept principaux sur dix 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. Seul un tiers de leurs homologues européens partage cette opinion (dont 23 % en Angleterre, 30 % en Suède et 48 % en Italie). Par ailleurs, 63 % des principaux interrogés en France soulignent également le manque d'enseignants compétents dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers dus à des difficultés socio-économiques, contre seulement 24 % pour la moyenne européenne.

Enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers : des besoins élevés de formation

Relativement aux autres pays, les enseignants français se déclarent moins satisfaits de leur formation initiale, sur des aspects pourtant essentiels de leur métier : ainsi, pas plus d'un enseignant sur quatre s'estime bien ou très bien préparé à l'enseignement à des élèves de niveaux différents, au suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves ou à la gestion de la classe et du comportement des élèves ► figure 6. Notons néanmoins que les enseignants récemment formés (dont l'ancienneté dans le métier est strictement inférieure à trois ans et qui sont donc passés par une formation en ESPÉ) sont plus nombreux à se sentir préparés sur ces aspects (39 %, 35 % et 33 %, respectivement). Les enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus faible sont nettement moins nombreux (18 %, 17 % et 14 %, respectivement) à rapporter un bon niveau de préparation.

Lorsqu'ils sont interrogés sur leurs besoins en formation continue pour un ensemble de domaines, les enseignants français, comme la moyenne des répondants Talis, sont plus

► 6 Pourcentage d'enseignants s'estimant bien ou très bien préparés en formation initiale

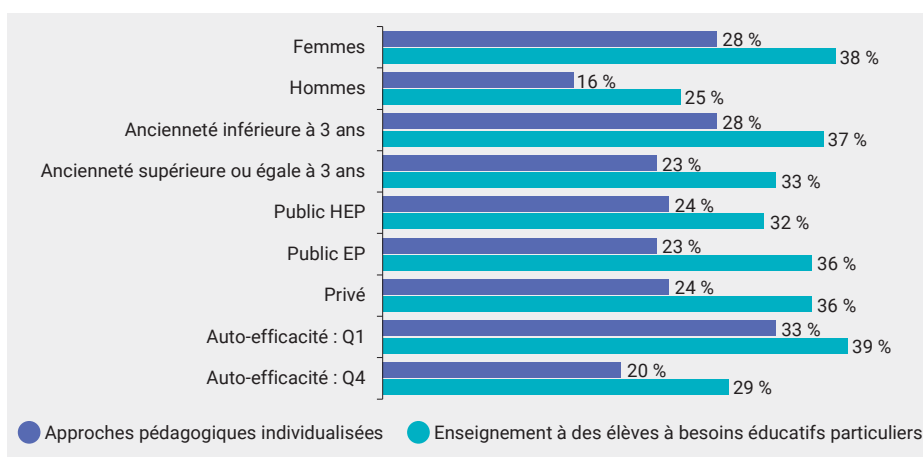
	Enseignement à des élèves de niveaux différents	Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	Utilisation des TIC	Gestion de la classe et du comportement des élèves	Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves
France	25 %	8 %	29 %	22 %	26 %
Angleterre	69 %	43 %	51 %	68 %	57 %
Australie	38 %	27 %	39 %	45 %	42 %
Espagne	28 %	26 %	36 %	35 %	44 %
Finlande	35 %	14 %	21 %	29 %	32 %
Italie	37 %	19 %	36 %	48 %	51 %
Suède	61 %	32 %	37 %	55 %	57 %
Moyenne UE	42 %	24 %	39 %	47 %	47 %
Moyenne Talis	50 %	31 %	49 %	60 %	60 %

Lecture : en France en 2018, 25 % des enseignants s'estiment bien ou très préparés lors de leur formation initiale pour l'enseignement à des élèves de niveaux différents, contre 42 % pour la moyenne UE et 50 % pour la moyenne Talis.

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

Ref. : Note d'Information, n° 19.23. © DEPP

► 7 Besoins élevés de formation continue, selon les caractéristiques des enseignants (en %)



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 français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Ref. : Note d'Information, n° 19.23. © DEPP

nombreux en 2018 qu'en 2013 à éprouver des besoins. En 2018, leurs besoins les plus importants concernent justement l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (plus d'un tiers des enseignants français rapportent un besoin élevé, contre 27 % en 2013 et 21 % pour la moyenne européenne en 2018) et la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées (24 % des enseignants, contre 19 % en 2013 et 13 % pour la moyenne européenne en 2018). En Europe, seuls les enseignants croates et roumains expriment de tels besoins sur ces domaines de formation. De façon générale, les enseignants français dont le score d'auto-efficacité est le plus faible, ainsi que les enseignantes et les enseignants nouvellement entrés dans le métier expriment systématiquement des besoins supérieurs ► **figure 7**.

Les formations centrées sur l'élève jugées plus efficaces

Un indicateur de participation à des actions de formation continue est construit à partir des réponses données pour différents types d'activités, comme des cours ou séminaires

en présentiel ou en ligne, des conférences pédagogiques, des visites d'études, des observations de pairs ou la lecture d'ouvrages spécialisés. Il est en hausse en France depuis 2013, mais ce taux (83 % contre 64 % en 2013) reste le plus faible parmi ceux observés dans l'ensemble des pays de l'enquête Talis. Relativement à leurs voisins européens, les enseignants français sont pourtant moins exposés au frein que constitue le coût des formations continues et déclarent bénéficier d'un plus grand soutien de la part de leur administration. Ils sont par contre peu nombreux (6 % contre 18 % pour la moyenne européenne) à considérer que leur participation à une activité de formation continue peut avoir une incidence positive sur le déroulement de leur carrière.

Seule la moitié des enseignants français interrogés ont ainsi suivi des cours ou séminaires en présentiel au cours des douze derniers mois, contre 75 % de leurs collègues européens. Les formations à l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers concernaient 30 % des enseignants français ayant suivi une activité de formation

continue au cours des douze derniers mois, contre 24 % en 2013. Ce taux s'élève à 35 % parmi les enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus fort, contre seulement 26 % pour les enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus faible. Les enseignants en éducation prioritaire, ceux enseignant dans le secteur privé ainsi que les enseignants moins expérimentés sont également plus nombreux à avoir suivi ce type de formation. Au niveau européen, on note également une hausse sensible des enseignants déclarant avoir bénéficié de ce contenu de formation : ils sont la moitié, contre un tiers seulement en 2013. La hausse de la participation à des formations depuis 2013 est plus prononcée s'agissant des contenus destinés à mettre en œuvre des approches pédagogiques individualisées : ce type de formation a concerné 41 % des enseignants français interrogés en 2018 et ayant bénéficié d'une formation au cours des douze derniers mois, *versus* 31 % pour Talis 2013. Près de la moitié des enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus élevé ainsi qu'une proportion similaire parmi les enseignants ayant moins de trois ans d'expérience en ont bénéficié. Les enseignants des autres pays européens sont également plus nombreux à avoir suivi ce type de formation en 2018 (49 % contre 38 % en 2013).

Les enseignants français ayant bénéficié d'une activité de formation continue sur l'un et/ou l'autre de ces contenus sont plus nombreux à considérer que leur formation a eu un impact positif sur leur manière d'enseigner (82 % contre 62 % des enseignants dont l'activité de formation continue n'abordait pas ces contenus). Relativement à leurs collègues européens, ils sont moins nombreux à indiquer que les formations qu'ils jugent efficaces s'inscrivent dans la durée (par exemple, 27 % ont bénéficié d'une formation prévoyant des activités de suivi, contre 48 % de leurs collègues de l'UE) ou se déploient au niveau de l'établissement (par exemple, 26 % ont bénéficié d'une formation se déroulant au collège contre 50 % dans le reste de l'UE). Ces premiers résultats de Talis 2018 invitent donc à développer et soutenir l'offre de formation continue destinée aux enseignants, afin de répondre aux nouveaux besoins exprimés. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

la Note d'Information 19.23 est en ligne sur education.gouv.fr/statistiques

Pour accéder aux **figures complémentaires 4 et 5**, ainsi qu'aux encadrés « **Méthodologie** » et « **Bibliographie** », voir la rubrique « Télécharger les données au format XLS ».