

## Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018

- Lorsque les enseignants français du premier degré ont été interrogés sur leur satisfaction professionnelle dans le cadre de Talis en février-mars 2018, ils expriment un ressenti globalement positif et comparable à celui rapporté par leurs collègues européens. Les pratiques pédagogiques structurantes, comme celles consistant à exposer les objectifs au début du cours ou à présenter un résumé des apprentissages, font partie des pratiques les plus fréquemment citées par l'ensemble des enseignants du premier degré. Les enseignants français se distinguent par un moindre recours à l'enseignement de tâches complexes ou mobilisant des compétences transversales, comme la créativité ou l'esprit critique. Ils sont également moins nombreux à parvenir à encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation du numérique. Les enseignants français dressent un constat peu satisfaisant de leur formation initiale : un enseignant sur deux exprime un besoin élevé en formation pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ils expriment un sentiment d'efficacité personnelle dégradé en comparaison de leurs voisins européens, en matière d'enseignement, de gestion de classe et d'engagement des élèves.

Axelle Charpentier, Rizlaine Embarek, Christelle Raffaëlli, Anaëlle Solnon, DEPP-B4

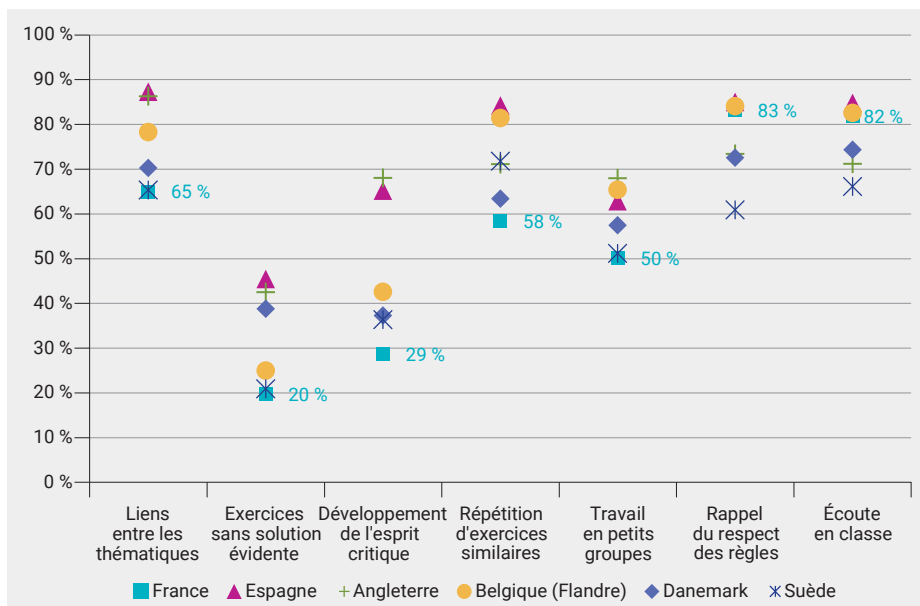
► En 2018, les enseignants français exerçant en classes élémentaires ont participé pour la première fois à l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) conduite sous l'égide de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Les données ont été collectées via un questionnaire auto-administré dans quinze pays dans le monde, dont six au sein de l'Union européenne (Angleterre, Belgique (Flandre), Danemark, Espagne, France et Suède). Cela représente un échantillon de près de 50 000 enseignants, dont plus de 1 400 en France interrogés par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Les directeurs d'école font également partie de l'échantillon. Le jeu de données complet ne sera pas disponible avant mars 2020, néanmoins, les premiers résultats permettent de dresser une photographie inédite du métier d'enseignant dans le premier degré à travers la description de leurs pratiques, de leurs conditions d'exercice et de leurs sentiments à l'égard de leur travail et de leur formation (voir « Pour en savoir plus » – **Méthodologie**). Ils complètent les constats précédemment établis par l'exploitation des enquêtes internationales PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) et TIMSS (Tendances internationales dans l'enseignement des mathématiques et des sciences) organisées par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational*

*Achievement*) qui met en œuvre des études comparatives à l'échelle internationale dans le domaine de l'éducation. L'étude des pratiques d'enseignement repose sur l'existence d'un « effet-maître » sur les acquisitions scolaires, les attitudes et les représentations des élèves, révélé dans de nombreux travaux de recherche depuis les années 1970 (pour une synthèse, lire [BRESSOUX, 2012]). Néanmoins, les études cherchant à identifier les pratiques les plus efficaces se heurtent souvent à des problèmes de validité externe, car les résultats ne sont pas nécessairement extrapolables à un autre contexte que celui dans lequel ils ont été produits. Outre la difficulté à isoler l'effet propre d'une pratique pédagogique sur la réussite des élèves, ces études s'inscrivent en effet dans un contexte donné : elles peuvent cibler certains types d'élèves ou être opérantes pour l'apprentissage de contenus particuliers. Par ailleurs, des écarts peuvent exister entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives qui seraient documentées dans le cadre d'observations *in situ*, par exemple. Ces précautions étant posées, il reste opportun de mobiliser les données Talis afin de favoriser une meilleure appréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage, en regardant à la fois la diversité des pratiques déclarées, le ressenti des enseignants quant à l'impact de leur action et leurs attentes à l'égard de la formation.

### Des enseignants français se percevant comme moins efficaces et peu satisfaits de leur formation initiale

Les pratiques pédagogiques structurantes et transmissives (comme le fait pour l'enseignant de présenter aux élèves un résumé des derniers apprentissages ou d'exposer les objectifs en début de séance) font partie des pratiques les plus fréquemment citées par les enseignants interrogés dans le cadre de Talis (voir « Pour en savoir plus » – **figure 1**). En France, comme en Suède, les enseignants sont cependant moins nombreux à expliciter les liens entre les thèmes abordés (65 % en moyenne, contre plus de 86 % de leurs collègues anglais ou espagnols). Par ailleurs, les enseignants français favorisent moins souvent les stratégies visant à répéter des exercices similaires jusqu'à ce que tous les élèves aient compris le point abordé en séance (58 % *versus* 84 % pour l'Espagne et 81 % pour la Flandre, par exemple). Le travail des élèves en petits groupes est également moins répandu dans les écoles françaises : seul un enseignant sur deux indique y avoir « souvent » ou « toujours » recours, contre deux sur trois en Angleterre, en Flandre ou en Espagne. Les écarts de pratiques à l'échelle européenne sont plus frappants s'agissant de l'enseignement de tâches complexes ou mobilisant des compétences transversales, comme la créativité ou l'esprit critique ► **figure 2**. Ainsi, un enseignant français sur

## ► 2 Pratiques de classe fréquemment appliquées : illustration et comparaison européenne (en %)



**Lecture :** en France, en 2018, 65 % des enseignants déclarent qu'il leur arrive « souvent » ou « toujours » de faire le lien entre les différentes thématiques de cours. Cette proportion monte à 78 % chez leurs collègues de Belgique (Flandre).

Les libellés du graphique renvoient aux items suivants :

- **Liens entre les thématiques :** « Je leur explique la façon dont sont reliés les nouveaux thèmes aux thèmes précédents ».
- **Exercices sans solution évidente :** « Je propose des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente ».
- **Développement de l'esprit critique :** « Je donne des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique ».
- **Répétition d'exercices similaires :** « Je donne des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où je suis sûr(e) qu'ils ont tous compris le point abordé ».
- **Travail en petits groupes :** « Je fais travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice ».
- **Rappel du respect des règles :** « Je dis aux élèves de respecter les règles de la classe ».
- **Écoute en classe :** « Je dis aux élèves d'écouter ce que je dis ».

**Champ :** Enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le 1<sup>er</sup> degré.

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

Réf. : Note d'Information, n° 19.22. © DEPP

cinq donne fréquemment à ses élèves des exercices n'admettant pas de solution évidente, contre une proportion jusqu'à plus de deux fois plus élevée en Angleterre, en Espagne ou au Danemark. En France, seulement 29 % des enseignants déclarent donner « souvent » ou « toujours » des tâches obligeant les élèves à développer leur esprit critique, contre 68 % de leurs collègues anglais, par exemple. De manière générale, les enseignants sont peu nombreux à s'estimer bien ou très bien préparés à l'enseignement des compétences transversales (25 % contre plus de 50 % en Angleterre ou dans les pays nordiques). Ces constats font écho aux résultats des enquêtes internationales PIRLS et TIMSS qui soulignent les écarts de réussite des élèves français comparativement aux élèves anglais, espagnols et danois, par exemple, notamment lorsqu'ils sont confrontés à des exercices

exigeants, imposant de prendre en compte des situations nouvelles ou de mettre en jeu plusieurs approches.

Les enseignants français se situent globalement dans la moyenne s'agissant des pratiques liées à la gestion de classe : ainsi, huit enseignants sur dix déclarent dire aux élèves « souvent » ou « toujours » de respecter les règles de la classe ou de les écouter. Ils sont toutefois légèrement plus nombreux que leurs collègues européens à indiquer perdre du temps d'enseignement à cause des comportements perturbateurs de certains élèves (44 %) ou à souligner que leur classe est perturbée par beaucoup de bruit (41 %). Surtout, ils indiquent avoir été moins bien préparés à la gestion de classe dans le cadre de leur formation initiale : seuls 16 % éprouvent un sentiment de préparation positif, contre 41 % (Espagne) à 65 % (Angleterre) de leurs collègues européens. Tous, dans une

proportion de trois sur quatre, s'accordent en revanche à dire que les élèves s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage. Globalement, les enseignants français dressent un constat peu satisfaisant de leur formation initiale ► **figure 3** et expriment un sentiment d'efficacité personnelle (voir « La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? », *Note d'Information*, n° 19.23, juin 2019) dégradé en comparaison de leurs voisins européens, en matière d'enseignement, de gestion de classe et d'engagement des élèves ► **figure 4**. À cet égard, ils ne sont que 15 % à rapporter une grande capacité à motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire, contre deux fois plus en Espagne. Par ailleurs, moins d'un tiers s'estime très efficace pour expliquer les choses autrement lorsque des élèves sont dans la confusion ou pour amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires. Il serait tentant d'expliquer une partie de ces écarts par des différences de déclarations liées à des spécificités culturelles ou des normes différentes selon les pays, néanmoins, lorsqu'ils sont interrogés sur leur satisfaction professionnelle, les enseignants français expriment un ressenti globalement positif et comparable à celui rapporté par leurs collègues européens : seul un professeur des écoles sur cinq souhaiterait changer d'école, peu regrettent leur choix de carrière (7 %) et près de neuf enseignants sur dix rapportent que dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction (voir « Pour en savoir plus » – **figure 5**).

## Une grande diversité de pratiques mais un moindre recours au numérique

Une analyse exploratoire des données françaises a été menée afin de documenter des profils d'enseignants selon leurs pratiques pédagogiques déclarées et d'examiner l'association de ces profils à certaines de leurs caractéristiques individuelles (comme l'âge, le genre ou l'ancienneté dans le métier) ou à certaines variables relatives au macro-environnement de leur école (par exemple, le

## ► 3 Sentiment de préparation des enseignants : illustration et comparaison européenne (en %)

Part d'enseignants s'estimant bien ou très bien préparés en formation initiale sur les aspects suivants :	France	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
Contenu propre à tout ou partie des disciplines enseignées	57	64	88	89	70	85
Pédagogie générale	50	71	85	85	69	80
Pratiques employées en classe	34	79	85	75	65	74
Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves	25	56	25	56	52	60

**Lecture :** en France, en 2018, 57 % des enseignants s'estiment bien ou très bien préparés, dans le cadre de la formation initiale, au contenu propre à tout ou partie des disciplines enseignées, contre 64 % de leurs collègues anglais, par exemple.

**Champ :** Enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le 1<sup>er</sup> degré.

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

Réf. : Note d'Information, n° 19.22. © DEPP

#### ► 4 Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : illustration et comparaison européenne (en %)

Part d'enseignants déclarant une grande capacité à :	France	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats	29	71	58	64	39	45
Aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre	33	66	48	55	42	30
Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire	15	45	32	24	33	22
Gérer les comportements perturbateurs	19	59	50	53	38	39
Utiliser différentes modalités d'évaluation	12	54	23	23	31	25
Appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe	22	53	52	51	41	33
Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation du numérique	9	37	35	37	30	25

**Lecture :** en France, en 2018, 29 % des enseignants déclarent parvenir beaucoup à amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats, contre 71 % des enseignants en Angleterre, par exemple.

**Champ :** Enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le 1<sup>er</sup> degré.

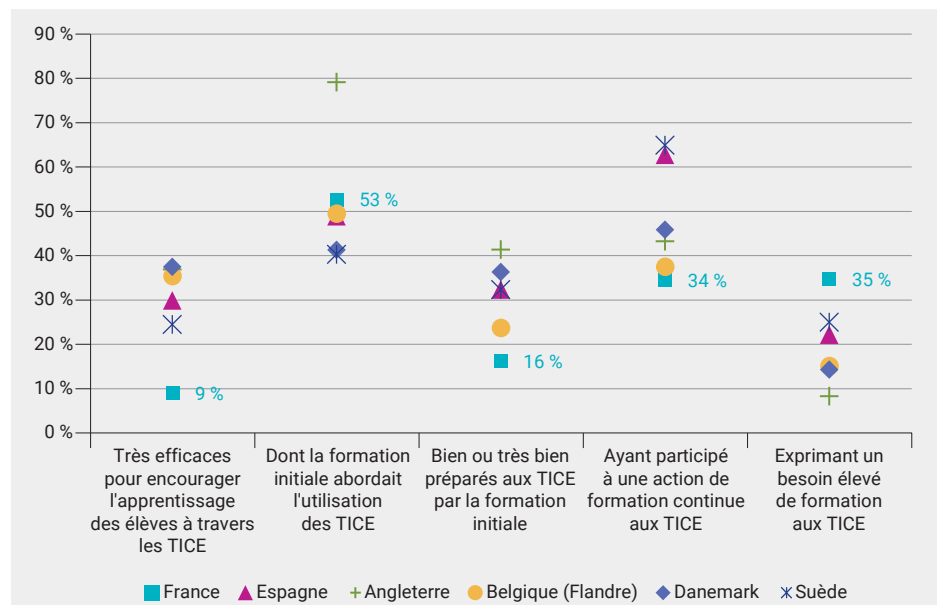
**Source :** MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Réf. : Note d'Information, n° 19.22. © DEPP

secteur d'enseignement, l'espace géographique ou les effectifs élèves). Ce travail a mis en exergue la grande variété des pratiques de classe des enseignants français ainsi que la difficulté à dresser des profils homogènes : aucune des caractéristiques individuelles testées ne paraît s'associer particulièrement avec un ensemble de pratiques donné (voir « Pour en savoir plus » – Méthodologie).

En revanche, on remarque que certaines pratiques s'associent davantage entre elles : ainsi, les professeurs du premier degré, qui indiquent fréquemment exposer les objectifs au début du cours, indiquer aux élèves les attendus en termes d'apprentissage, faire le lien entre les séances ou faire référence à un problème de la vie courante pour montrer l'utilité des nouveaux acquis, ont également plus souvent recours aux stratégies dites d'activation cognitive, comme donner des exercices qui développent l'esprit critique, proposer des exercices sans solution évidente ou laisser les élèves décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles. Les enseignants caractérisés par ces pratiques sont également plus nombreux à favoriser le travail en groupe des élèves, à les laisser évaluer eux-mêmes leurs progrès et à utiliser le numérique en classe avec leurs élèves. Ces enseignants expriment en outre un sentiment d'efficacité personnelle sensiblement plus élevé et participent à un plus grand nombre d'activités de formation continue. En France, seuls 14 % des enseignants indiquent laisser les élèves utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour des projets ou travaux en classe, contre 40 à 60 % des enseignants des autres pays européens. Si la plupart des enseignants français (plus de neuf sur dix) déclarent utiliser fréquemment ou presque toujours les outils numériques pour préparer leurs cours, seule la moitié indique les mobiliser en classe pour guider leurs séances. Moins d'un enseignant sur dix rapporte parvenir « beaucoup » à encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation du numérique (ordinateurs, tablettes ou tableaux numériques, par exemple), contre un enseignant sur trois en moyenne dans les

#### ► 6 Sentiment d'efficacité personnelle et formation aux TICE des enseignants : comparaison européenne (en %)



**Lecture :** en France, en 2018, 9 % des enseignants français se déclarent très efficaces pour encourager l'apprentissage des élèves à travers les TICE, contre 37 % de leurs collègues anglais, par exemple.

**Champ :** Enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le 1<sup>er</sup> degré.

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

Réf. : Note d'Information, n° 19.22. © DEPP

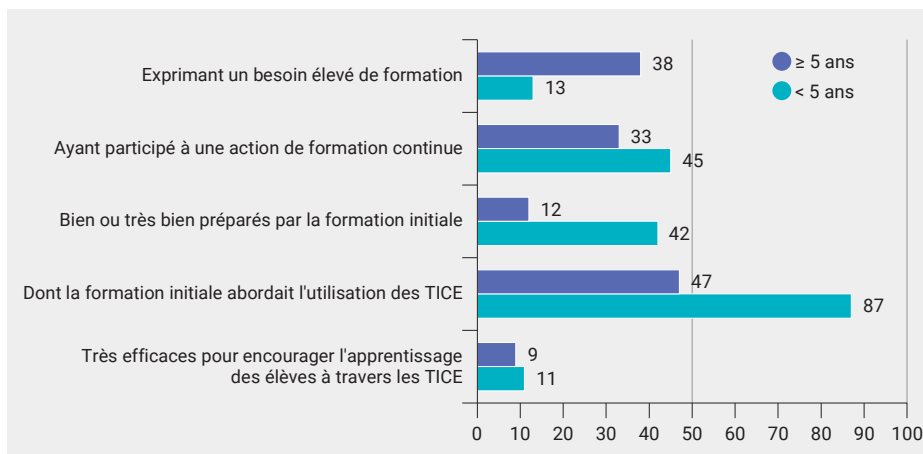
autres pays européens. Ces données reflètent la difficulté des enseignants français à intégrer le numérique dans leurs pratiques pédagogiques. Pourtant, pour près de la moitié des enseignants français (une proportion similaire à l'Espagne, par exemple), la formation initiale abordait l'utilisation des TIC pour l'enseignement (TICE). Là où le bât blesse, c'est lorsqu'on les interroge sur la qualité de cette formation : seuls 16 % des enseignants français expriment un avis positif s'agissant de leur niveau de préparation, contre plus du tiers de leurs voisins européens en moyenne. Aussi, 35 % des enseignants français expriment un besoin élevé de formation pour acquérir des compétences TICE, soit une proportion supérieure à tous les autres pays européens. Seul un tiers a participé à une action de formation continue dans ce domaine au cours de l'année, contre un enseignant sur deux en moyenne dans les autres pays européens

#### ► figure 6.

La ► figure 7 révèle néanmoins des écarts sur la formation aux TICE selon l'ancienneté des

enseignants français. Ainsi, les enseignants plus récemment formés (dont l'ancienneté est strictement inférieure à cinq ans) sont plus nombreux à déclarer que la technologie numérique était abordée dans le cadre de leur formation initiale (87 % versus 47 % pour les enseignants plus anciens dans la profession) et que la formation initiale les a bien, voire très bien préparés à utiliser le numérique en classe (42 % versus 12 %). Sans doute également en raison de leur âge, ils semblent faire preuve d'une plus grande appétence pour la formation continue dans ce domaine : 45 % déclarent avoir suivi une activité de formation aux TICE au cours des douze derniers mois contre 33 % pour les enseignants plus expérimentés. L'enquête conduite auprès des directeurs d'école révèle également une spécificité française liée aux problèmes d'équipements et de ressources matérielles qui contribuent également à freiner l'intégration pédagogique du numérique. Ainsi, plus de deux directeurs français sur cinq soulignent que l'accès

## ► 7 Sentiment d'efficacité personnelle et formation aux TICE des enseignants français, en fonction de l'ancienneté (en %)



**Lecture :** en France, en 2018, 38 % des enseignants dont l'ancienneté est supérieure ou égale à 5 ans expriment un besoin élevé de formation continue pour acquérir les compétences TICE, contre 13 % de leurs collègues d'ancienneté inférieure à 5 ans.

**Champ :** Enseignants français interrogés dans le cadre de Talis.

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

Réf. : Note d'Information, n° 19.22. © DEPP

insuffisant à Internet porte atteinte à la capacité de leur école à dispenser un enseignement de qualité. Ils sont également 57 % (contre 17 % dans les pays nordiques, 23 % en Angleterre, 35 % en Espagne et 37 % en Flandre) à évoquer un matériel numérique à usage pédagogique insuffisant ou inadapté. Ces freins sont davantage signalés en éducation prioritaire (70 % et 76 %, respectivement) et pour les écoles situées dans les grandes villes (65 % et 73 %, respectivement).

### L'école, un lieu collaboratif, propice à la formation ?

Les professeurs des écoles français comptent, parmi leurs obligations de service, 18 heures consacrées à l'animation pédagogique et à des actions de formation continue, dont au moins 9 heures pour la formation continue, prenant, pour tout ou partie, la forme de formations à distance, sur support numérique. Aussi, il n'est pas surprenant que la quasi-totalité des enseignants du premier degré interrogés (95 % versus 83 % de leurs collègues de l'enseignement secondaire) aient déclaré avoir participé à une ou plusieurs activités de formation continue au cours des douze derniers mois précédant l'enquête, à l'instar de leurs collègues anglais, espagnols ou flamands. Cet effort de formation se heurte cependant à l'insatisfaction manifestée par une part non négligeable des enseignants français : près de 40 % d'entre eux (contre 9 % en Angleterre, 16 % en Espagne et en Flandre ou 19 % en Suède) considèrent que leur participation aux activités de formation n'a pas eu d'impact positif sur leur manière d'enseigner. Ce constat rejoint celui déjà établi par un rapport récent de l'inspection générale de l'Éducation nationale (2017).

Il appelle à documenter la nature des formations suivies afin d'apprécier les pistes d'amélioration. Les contenus abordés en formation continue ne répondent pas pleinement aux attentes exprimées par les enseignants français. Parmi les contenus les plus fréquemment cités, figurent la connaissance et maîtrise des matières enseignées, les compétences pédagogiques qui y sont associées ainsi que les contenus des programmes (70 %, 81 % et 62 %, respectivement). Seul un tiers des enseignants français a bénéficié d'une formation à l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (voir « Pour en savoir plus » – **Méthodologie**), contre plus de la moitié de leurs collègues en Angleterre, en Espagne ou en Flandre. Sans surprise, près d'un enseignant français sur deux exprime un besoin élevé en formation pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette proportion est nettement supérieure à celle observée dans les autres pays, bien que les enseignants français ne rapportent pas être davantage exposés à l'accueil de ces publics scolaires. Le manque d'enseignants compétents à la prise en charge d'élèves aux besoins éducatifs particuliers demeure pourtant le problème exprimé le plus fréquemment par les directeurs d'école français (62 %). Le développement de compétences pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées figure également parmi les besoins importants les plus fréquemment cités par les enseignants français (28 %). La France devance ses voisins européens s'agissant de la participation des enseignants du premier degré à des cours ou séminaires en ligne (55 % des enseignants ayant participé à des actions de formation continue), même si la modalité de formation continue la plus fréquente demeure la participation à des cours

ou séminaires en présentiel ou à une conférence pédagogique (71 % et 75 %, respectivement). Plus de la moitié des enseignants français du premier degré déclare avoir lu un ouvrage spécialisé dans le cadre d'actions de formation continue. Leurs collègues européens sont en revanche presque trois fois plus nombreux à participer à des actions impliquant un apprentissage actif, comme l'observation de collègues ou l'auto-observation. Plus de deux tiers des enseignants anglais y ont recours, contre seulement 16 % des enseignants en France. Les apprentissages actifs, collaboratifs et prévoyant de mettre en pratique les acquis de formation caractérisent, selon les enseignants européens, les formations les plus efficaces pour l'exercice de leur métier.

Les écoles sont décrites par les enseignants français et européens comme des environnements de travail collaboratifs. Ainsi, 82 % des enseignants français du premier degré déclarent que le personnel de l'école a une conception commune de ce qu'est l'enseignement et de ce qu'est l'apprentissage, contre 92 % des enseignants en Angleterre, mais seulement 66 % au Danemark. Ils sont également nombreux à identifier une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter (71 %, mais cela représente 10 points de moins que les autres pays européens en moyenne) et à indiquer que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres (91 %, un pourcentage similaire à celui observé chez leurs voisins dans l'UE). Le temps alloué au travail d'équipe est évalué en moyenne à 2,2 heures par semaine par les enseignants français, soit une heure de moins que ce que déclarent leurs voisins européens en moyenne. Seuls 15 % des enseignants français déclarent avoir bénéficié d'un accompagnement (formel ou informel) à la prise de fonction dans leur établissement actuel, contre 66 % de leurs collègues en Angleterre, 37 % au Danemark et 31 % en Espagne. Parmi les enseignants accompagnés, seuls 29 % ont bénéficié d'une supervision par le directeur d'école ou par des collègues expérimentés, contre 64 % en Espagne et 79 % en Angleterre. En revanche, 42 % des enseignants français rapportent avoir été accompagnés à leur prise de fonction à l'occasion de leur premier poste, contre 28 % de leurs pairs en Espagne ou au Danemark et 67 % en Angleterre ■.

### POUR EN SAVOIR PLUS

la Note d'Information 19.22 est en ligne sur [education.gouv.fr/statistiques](http://education.gouv.fr/statistiques)

Pour accéder aux **figures** complémentaires **1 et 5**, ainsi qu'aux encadrés « **Méthodologie** », et « **Bibliographie** », voir la rubrique « Télécharger les données au format XLS ».