



7

Importance des sentiments d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants

Ce chapitre est consacré à la perception qu'ont les enseignants de leur efficacité personnelle et de leur satisfaction professionnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne le degré de confiance qu'ont les enseignants dans leurs aptitudes, et la satisfaction professionnelle, le sentiment d'accomplissement et de gratification que leur procure leur métier. Ce chapitre s'intéresse à certains des thèmes déjà examinés dans ce rapport (formation continue, évaluation du travail des enseignants et commentaires qui leur en sont faits, direction des établissements, caractéristiques des enseignants) afin de déterminer s'ils ont une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants. Il s'intéresse ensuite aux caractéristiques des enseignants et des établissements susceptibles d'atténuer les effets d'un climat en classe considéré comme difficile. Il conclut par des recommandations à l'intention des décideurs, des chefs d'établissement et des enseignants.



Faits marquants

- Dans les pays de l'enquête TALIS, moins d'un tiers des enseignants pensent que leur profession est valorisée dans la société. Dans tous les pays de l'enquête sauf un, il existe une corrélation positive étroite entre le degré d'implication des enseignants dans les processus de prise de décision et la probabilité qu'ils déclarent que leur profession est valorisée dans la société.
- Par ailleurs, les enseignants qui indiquent avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision au niveau de l'établissement font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans tous les pays de l'enquête TALIS et d'un sentiment accru d'efficacité personnelle dans la plupart des pays. La relation entre la satisfaction professionnelle et la participation des enseignants aux processus de prise de décision de l'établissement est particulièrement forte dans tous les pays.
- Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils ont une perception positive de leur propre efficacité. Toutefois, l'accroissement du nombre d'années d'expérience peut parfois s'accompagner d'une baisse du niveau de satisfaction professionnelle. Dans les pays de l'enquête TALIS, les enseignants ayant plus de 5 années d'expérience professionnelle déclarent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés que leurs collègues moins expérimentés dans 26 pays, mais des niveaux de satisfaction professionnelle plus bas dans 12 pays.
- Un climat difficile en classe peut influencer sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. L'augmentation du pourcentage d'élèves ayant des problèmes de comportement, en particulier, est associée à une forte baisse du niveau de satisfaction professionnelle déclaré par les enseignants dans la quasi-totalité des pays.
- La perception, chez les enseignants, que les évaluations de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits les conduisent à modifier leurs pratiques pédagogiques est associée à une satisfaction professionnelle plus élevée dans presque tous les pays de l'enquête, tandis que le sentiment que les évaluations de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits n'ont qu'une finalité purement administrative est associé à un niveau de satisfaction professionnelle plus bas dans tous les pays de l'enquête.
- Les relations que les enseignants nouent avec leur chef d'établissement, leurs collègues ou les élèves sont précieuses. Des relations interpersonnelles positives sont à même de contrebalancer les effets négatifs d'un climat difficile en classe sur la satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Les relations entre enseignants et élèves sont corrélées de façon exceptionnellement étroite avec la satisfaction professionnelle des enseignants.
- La collaboration entre les enseignants, que ce soit au travers de la formation professionnelle ou de pratiques collaboratives, a également son importance. Les pratiques collaboratives sont associées à la fois à un sentiment d'efficacité personnelle plus fort et à un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle. Ainsi, les enseignants qui déclarent participer à des activités d'apprentissage professionnel collaboratif au moins 5 fois par an font état de niveaux de sentiment d'efficacité personnelle sensiblement meilleurs dans presque tous les pays et de niveaux accrus de satisfaction professionnelle dans deux tiers des pays.

INTRODUCTION

D'après la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), le sentiment d'efficacité personnelle est la perception qu'a un individu de sa propre capacité à accomplir ou non une tâche. Les recherches ont montré que dans le domaine de l'éducation, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves exerce une influence importante sur leurs résultats scolaires et leur comportement. Cependant, des données de plus en plus nombreuses indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, qui correspond à leur efficacité en matière d'instruction, d'implication des élèves et de gestion de la classe, a également une incidence importante sur les résultats scolaires des élèves, tout en améliorant leur satisfaction professionnelle (Caprara et al., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010). Pour sa part, la satisfaction professionnelle renvoie au sentiment d'accomplissement et de gratification que procure l'exercice d'un emploi particulier (Locke, 1969). Appliquée aux enseignants, la satisfaction professionnelle comprend la satisfaction à l'égard de la profession et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel. Les recherches montrent que si les enseignants sont en général satisfaits des aspects de leur emploi liés à la pédagogie (tâches effectuées et développement professionnel), ils ont tendance à être mécontents d'autres aspects entourant leurs performances professionnelles, tels que les conditions de travail, les relations interpersonnelles et le salaire (Butt et al., 2005 ; Crossman et Harris, 2006 ; Dinham et Scott, 1998).



Diverses études ont démontré l'existence de corrélations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, des niveaux de réussite scolaire et de motivation plus élevés parmi les élèves, et les pratiques pédagogiques, l'enthousiasme, l'implication, la satisfaction professionnelle et la façon d'enseigner des enseignants (Skaalvik et Skaalvik, 2007 ; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001 ; Tschannen-Moran et Barr, 2004 ; Caprara et al., 2006). Inversement, les enseignants qui font état de niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus faibles ont tendance à éprouver davantage de difficultés avec les élèves qui ont des problèmes de comportement, à se montrer plus pessimistes quant aux résultats d'apprentissage de leurs élèves, à être plus stressés à cause de leur travail et à retirer de celui-ci une satisfaction moindre (Caprara et al., 2003 ; Caprara et al., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010 ; Collie, Shapka et Perry, 2012). En outre, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants semble être un concept pertinent dans des pays de langue et de culture diverses, et des données attestent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est lié positivement à leur satisfaction professionnelle dans différents contextes culturels (Klassen et al., 2009 ; OCDE, 2009).

Cette relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants est particulièrement importante dans la mesure où des données empiriques montrent que la satisfaction professionnelle est liée positivement aux performances professionnelles dans un large éventail d'environnements de travail (Judge et al., 2001). Il apparaît que l'implication professionnelle joue un rôle majeur dans cette relation, la satisfaction professionnelle entraînant une plus forte implication, qui à son tour entraîne une amélioration des performances professionnelles (Lee, Carswell et Allen, 2000 ; Kardos et Johnson, 2007). Par ailleurs, la satisfaction professionnelle exerce une influence déterminante sur l'attitude des enseignants et les efforts qu'ils déploient dans leur travail quotidien avec les enfants (Caprara et al., 2003). Par conséquent, l'analyse des relations entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants peut avoir des implications intéressantes pour le maintien en poste des enseignants et leur engagement envers l'école, leurs performances professionnelles et, par extrapolation, la réussite scolaire des élèves (Klassen et al., 2009 ; Price et Collett, 2012 ; Somech et Bigler, 2002 ; Brief et Weiss, 2002).

Bien que les études décrites ici mettent en évidence des corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et les résultats des élèves, la plupart n'ont pas cherché à déterminer s'il s'agissait de relations causales et, le cas échéant, quel en était le sens. Caprara et al. (2006) s'y sont essayé et ont constaté que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants avait une incidence sur leur satisfaction professionnelle et sur la réussite scolaire des élèves, après contrôle de l'effet des résultats antérieurs des élèves. Pour leur part, Holzberger, Philipp et Kunter (2013) ne confirment que partiellement l'existence d'un effet causal du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur la qualité de l'instruction dispensée ultérieurement, leurs analyses montrant que la qualité de l'instruction exerce aussi un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle. On ne peut donc pas exclure qu'un « bon » enseignement conduise à une augmentation du niveau du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, et il faudrait mener des recherches plus approfondies pour mieux comprendre ces relations.

Modèle d'analyse

Ce chapitre examine les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leur satisfaction professionnelle et d'autres thèmes qui ont été examinés dans les précédents chapitres, notamment la direction d'établissement, la formation continue des enseignants et l'évaluation des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits (voir l'encadré 7.1 pour des informations sur la mesure du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants dans l'enquête TALIS). Le graphique 7.1 illustre les relations attendues entre les différentes variables étudiées dans ce chapitre de conclusion. Bien que le « stress des enseignants », le « maintien en poste des enseignants » et les « résultats des élèves » ne soient pas directement mesurés par l'enquête TALIS, ces variables sont représentées sur le graphique afin d'illustrer la manière dont les données de TALIS s'articulent avec la situation plus générale des enseignants, leurs attitudes et les résultats des élèves. Le graphique 7.1 indique également les questions de recherche examinées dans ce chapitre.

Organisation du chapitre

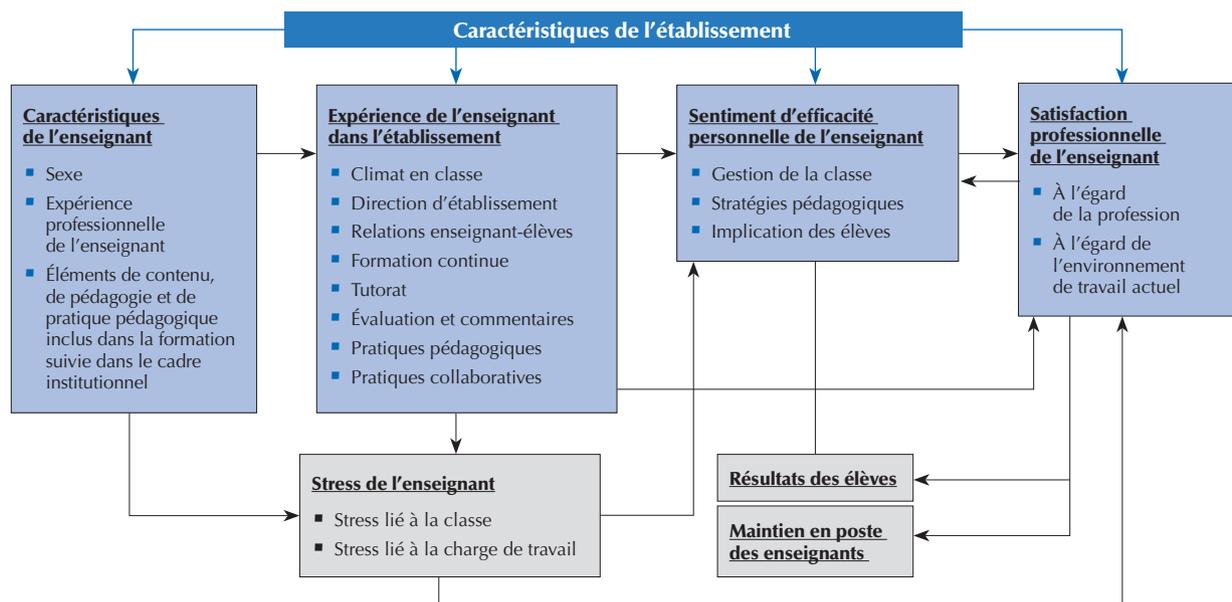
Ce chapitre s'appuie sur les travaux publiés et sur les thématiques abordées dans les chapitres précédents pour examiner différents aspects du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants. Il s'intéresse dans un premier temps aux liens entre d'une part, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants, et d'autre part, les caractéristiques des établissements et des enseignants. Par exemple, le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant varie-t-il en fonction de son sexe, de son expérience professionnelle et de la formation qu'il a reçue sur différents aspects des matières enseignées (Wolters et Daugherty, 2007 ; Kooij et al., 2008) ? À partir des quelques études qui se sont penchées sur cette question, ce chapitre vise également à savoir si, et éventuellement dans



quelle mesure, la satisfaction professionnelle des enseignants est influencée par leur sentiment d'efficacité personnelle et réciproquement (Caprara et al., 2003 ; Liu et Ramsey, 2008). Par ailleurs, quelle est l'influence des relations entre les enseignants et les autres personnes de l'établissement, du mode de direction de l'établissement, de la perception qu'ont les enseignants du climat en classe et dans l'établissement, et des convictions et pratiques des enseignants sur leur satisfaction professionnelle et leur sentiment d'efficacité personnelle (Collie, Shapka et Perry, 2012 ; Calik et al., 2012 ; Wahlstrom et Louis, 2008) ? En dernier lieu, ce chapitre vise à évaluer dans quelle mesure la formation continue, le tutorat et les pratiques collaboratives ont un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (Lumpe et al., 2012 ; LoCasale-Crouch et al., 2012 ; Devos et al., 2012). Pour terminer, le chapitre met en lumière les principales implications des résultats de l'enquête TALIS pour l'action publique.

■ Graphique 7.1 ■

Cadre d'analyse du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants



Remarque : les thèmes qui sont abordés dans l'enquête TALIS apparaissent sur fond bleu, et ceux qui ne le sont pas, sur fond gris.

Source : adapté de Klassen, R.M. et Chiu (2010).

CARACTÉRISTIQUES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET DE LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Si l'on dispose d'un corpus croissant de données sur les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et l'apprentissage des élèves (Caprara et al., 2003 ; Caprara et al., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010 ; Collie, Shapka et Perry, 2012), on en sait encore relativement peu sur la façon dont le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants sont liés entre eux et avec d'autres caractéristiques démographiques importantes comme le nombre d'années d'expérience, le sexe, le niveau de formation et le niveau enseigné. Ces informations sont importantes au sens où la perception qu'ont les enseignants de leur propre efficacité et leur satisfaction professionnelle ne sont pas statiques et reflètent un processus de développement qui se déroule tout au long de la vie et fluctue au gré de l'évolution des caractéristiques personnelles et des circonstances (Klassen et Chiu, 2010).

D'après les recherches, il semble que ce soit au début de la carrière des enseignants que leur sentiment d'efficacité personnelle soit le plus sujet à variation. Par la suite, il s'améliore et se stabilise durablement à mesure que l'enseignant acquiert de l'expérience (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007 ; Wolters et Daugherty, 2007). Néanmoins, d'après Klassen et Chiu (2010), la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur nombre d'années d'expérience n'est pas linéaire : le sentiment d'efficacité personnelle augmente avec l'expérience pour les enseignants qui sont au début ou au milieu de leur carrière, puis diminue en fin de carrière. Il semble que les enseignants qui sont en milieu et en fin de carrière doivent faire face à des défis spécifiques qui peuvent avoir une incidence sur



leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle. Différents facteurs concourent à développer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur le plan pédagogique : une expérience antérieure positive, le soutien verbal du chef d'établissement, des élèves, des pairs et des parents, et la possibilité d'observer d'autres enseignants qui obtiennent de bons résultats (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998). Néanmoins, l'influence des différentes sources de sentiment d'efficacité personnelle tend à se modifier au fil de la carrière, la persuasion verbale et les facteurs contextuels jouant un rôle plus important pour les enseignants novices que pour les enseignants expérimentés (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007). Dans l'une des rares études consacrées aux relations entre la formation des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle, Woolfolk Hoy et Burke Spero (2005) observent une augmentation notable du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au cours de leur formation initiale, suivie d'un déclin à la fin de la première année d'enseignement.

Par ailleurs, il est démontré que les attitudes des enseignants sont liées à leur sexe et au niveau dans lequel ils enseignent. Par exemple, les enseignants du primaire font état d'un niveau de sentiment d'efficacité personnelle plus élevé en matière d'implication des élèves que les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire (Wolters et Daugherty, 2007). Par ailleurs, les femmes déclarent des niveaux de satisfaction professionnelle inférieurs à ceux des hommes, notamment s'agissant de leurs conditions de travail. Plusieurs études indiquent que les enseignantes sont aussi plus stressées que leurs collègues masculins (voir, par exemple, Antoniou, Polychroni et Vlachakis, 2006 ; Chaplain, 2008 ; Klassen et Chiu, 2010). Enfin, si Klassen et al. (2009) observent des relations identiques entre satisfaction professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans cinq pays d'Amérique du Nord et d'Asie, d'autres études suggèrent que l'origine nationale et culturelle des enseignants peut influencer sur les relations entre ces variables (voir, par exemple, Liu et Ramsey, 2008 ; Klassen, Usher et Bong, 2010)¹.

Items liés au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle individuels dans les pays

Avant d'aborder les liens entre les caractéristiques des enseignants et des établissements et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants, cette section présente les réponses des enseignants aux questions portant sur les aspects spécifiques de leur sentiment d'efficacité personnelle (voir l'encadré 7.1).

Les items qui composent les indices présentés dans l'encadré 7.1 sont intéressants en eux-mêmes. Le tableau 7.1 montre que dans la majorité des pays de l'enquête TALIS, les déclarations de la plupart des enseignants traduisent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle élevés. Dans les pays, en moyenne, entre 80 % et 92 % des enseignants indiquent qu'ils arrivent souvent à convaincre les élèves qu'ils peuvent obtenir de bons résultats, qu'ils aident les élèves à valoriser l'apprentissage, qu'ils trouvent de bonnes questions à poser aux élèves, qu'ils savent gérer les comportements perturbateurs en classe, qu'ils font clairement comprendre aux élèves quelles sont leurs attentes en matière de comportement, qu'ils aident les élèves à exercer leur esprit critique, qu'ils obtiennent des élèves qu'ils suivent le règlement de la classe, qu'ils savent calmer un élève qui perturbe la classe, qu'ils utilisent différentes stratégies d'évaluation et qu'ils sont capables de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas². Les enseignants semblent par comparaison éprouver davantage de difficultés, en moyenne, pour motiver les élèves qui se désintéressent du travail scolaire (70 %) et mettre en œuvre d'autres stratégies pédagogiques dans leur classe (77 %).

Encadré 7.1. Indices du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants

L'enquête TALIS mesure trois aspects du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : la gestion de la classe, l'instruction et l'implication des élèves. De même, l'enquête mesure deux aspects de la satisfaction professionnelle des enseignants : la satisfaction à l'égard de la profession et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel. L'annexe B donne de plus amples précisions sur la construction de ces indices.

Effacité en matière de gestion de la classe

- Je sais gérer les comportements perturbateurs en classe
- Je fais clairement comprendre aux élèves quelles sont mes attentes en matière de comportement
- J'obtiens des élèves qu'ils suivent le règlement de la classe
- Je sais calmer un élève qui fait du bruit ou perturbe la classe

...



Encadré 7.1. **Indices du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants** (suite)

Efficacité en matière d'instruction

- Je trouve de bonnes questions à poser aux élèves
- J'utilise différentes stratégies d'évaluation
- Je suis capable de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas
- Je suis capable de mettre en œuvre d'autres stratégies d'instruction dans ma classe

Efficacité en matière d'implication des élèves

- Je convaincs mes élèves qu'ils peuvent obtenir de bons résultats
- J'aide mes élèves à valoriser l'apprentissage
- Je motive les élèves qui se désintéressent du travail scolaire
- J'aide mes élèves à exercer leur esprit critique

Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel

- J'aimerais travailler dans un autre établissement si c'était possible
- Je suis content(e) de travailler dans cet établissement
- Je recommanderais mon établissement comme un endroit agréable où travailler
- Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de mon emploi

Satisfaction à l'égard de la profession

- Les avantages de la profession d'enseignant l'emportent nettement sur ses inconvénients
- Si c'était à refaire, je choiserais de nouveau le métier d'enseignant
- Je regrette d'avoir choisi de devenir enseignant(e)
- Je me demande si j'aurais dû choisir une autre profession

Toutefois, les enseignants de certains pays se montrent systématiquement et sensiblement moins convaincus, par rapport à la moyenne générale, de pouvoir exercer une influence positive dans ces domaines. Au Japon, notamment, les enseignants sont moins confiants dans leurs capacités au regard des différents domaines répertoriés par rapport à la moyenne TALIS. Au Japon, les moyennes varient entre un plus bas de 16 % pour les enseignants qui s'estiment capables d'aider leurs élèves à exercer leur esprit critique et un maximum de 54 % qui sont capables de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas. En République tchèque également, les enseignants font état d'une moindre confiance dans leurs capacités au regard de certains domaines : par exemple, seuls 30 % d'entre eux se jugent capables de motiver les élèves qui se désintéressent du travail scolaire et 39 % pensent pouvoir aider les élèves à valoriser l'apprentissage. Les tendances sont moins nettes en Croatie, en Espagne et en Norvège, mais dans chacun de ces pays, les pourcentages ne dépassent pas 53 % pour au moins un des éléments utilisés pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle.

Le tableau 7.2 et le graphique 7.2 indiquent les niveaux de satisfaction professionnelle des enseignants dans les différents pays, selon les différents critères pris en considération. Dans les pays, en moyenne, 91 % des enseignants se déclarent satisfaits de leur emploi, 93 % sont satisfaits de leurs performances dans leur établissement actuel, 84 % recommanderaient leur établissement comme un endroit agréable où travailler et 90 % sont contents de travailler dans leur établissement actuel. Néanmoins, corroborant les résultats observés pour le sentiment d'efficacité personnelle dans le tableau 7.1, 50 % seulement des enseignants au Japon se disent satisfaits de leurs performances dans leur établissement actuel et 62 % recommanderaient leur établissement comme un endroit agréable où travailler. Malgré tout, plus de trois quarts (78 %) des enseignants au Japon déclarent qu'ils sont contents de travailler dans leur établissement actuel. Si dans la plupart des pays, la proportion d'enseignants estimant que les avantages de la profession d'enseignant l'emportent nettement sur ses inconvénients est centrée autour de 77 %, 60 % des enseignants ou moins sont de cet avis au Brésil, en France, en République slovaque et en République tchèque.

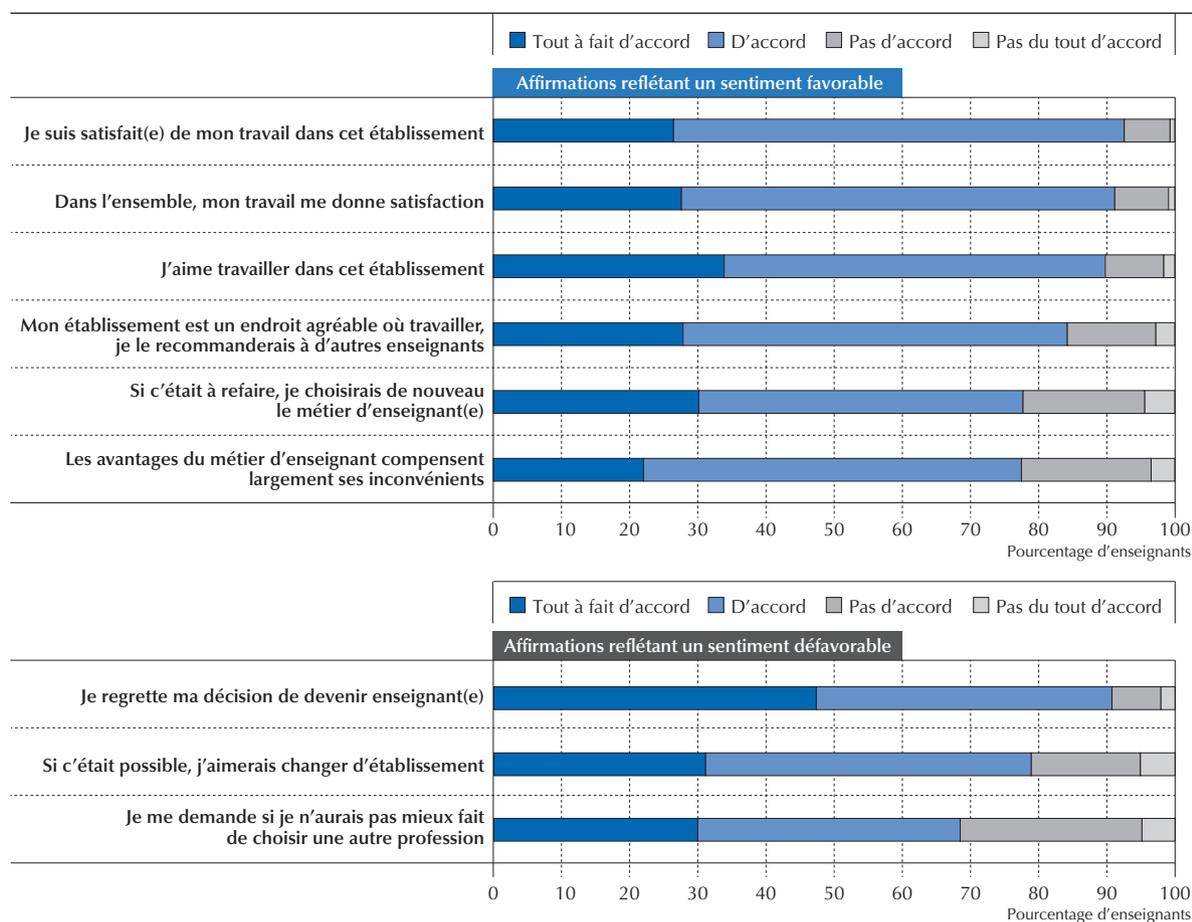
Ces résultats n'empêchent pas les enseignants de ces quatre pays de déclarer que si c'était à refaire, ils choisiraient de nouveau le métier d'enseignant : ils sont environ 70 % ou plus à émettre cet avis (pour une moyenne de 78 % dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS). Plus de neuf enseignants sur dix en Malaisie et au Mexique choisiraient encore de devenir enseignants, mais ils sont moins nombreux en Corée (63 %), au Japon (58 %) et en Suède (53 %).



Graphique 7.2

Satisfaction professionnelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec l'affirmation concernée reflétant un sentiment favorable. L'ordre est inversé pour les affirmations reflétant un sentiment défavorable et les items sont donc classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation en question.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 7.2 et 7.2.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933042200>

Fait intéressant, les enseignants qui déclarent regretter d'avoir choisi cette profession sont aussi plus nombreux en Corée (20 %) et en Suède (18 %) que dans la moyenne des pays (9 %). De même, les proportions d'enseignants qui se demandent s'ils n'auraient pas dû choisir une autre profession sont sensiblement plus élevées en Corée et en Suède, ainsi que dans cinq autres pays (Bulgarie, Islande, Portugal, République slovaque et Singapour) que dans l'ensemble des pays (40 % ou plus, contre 32 %).

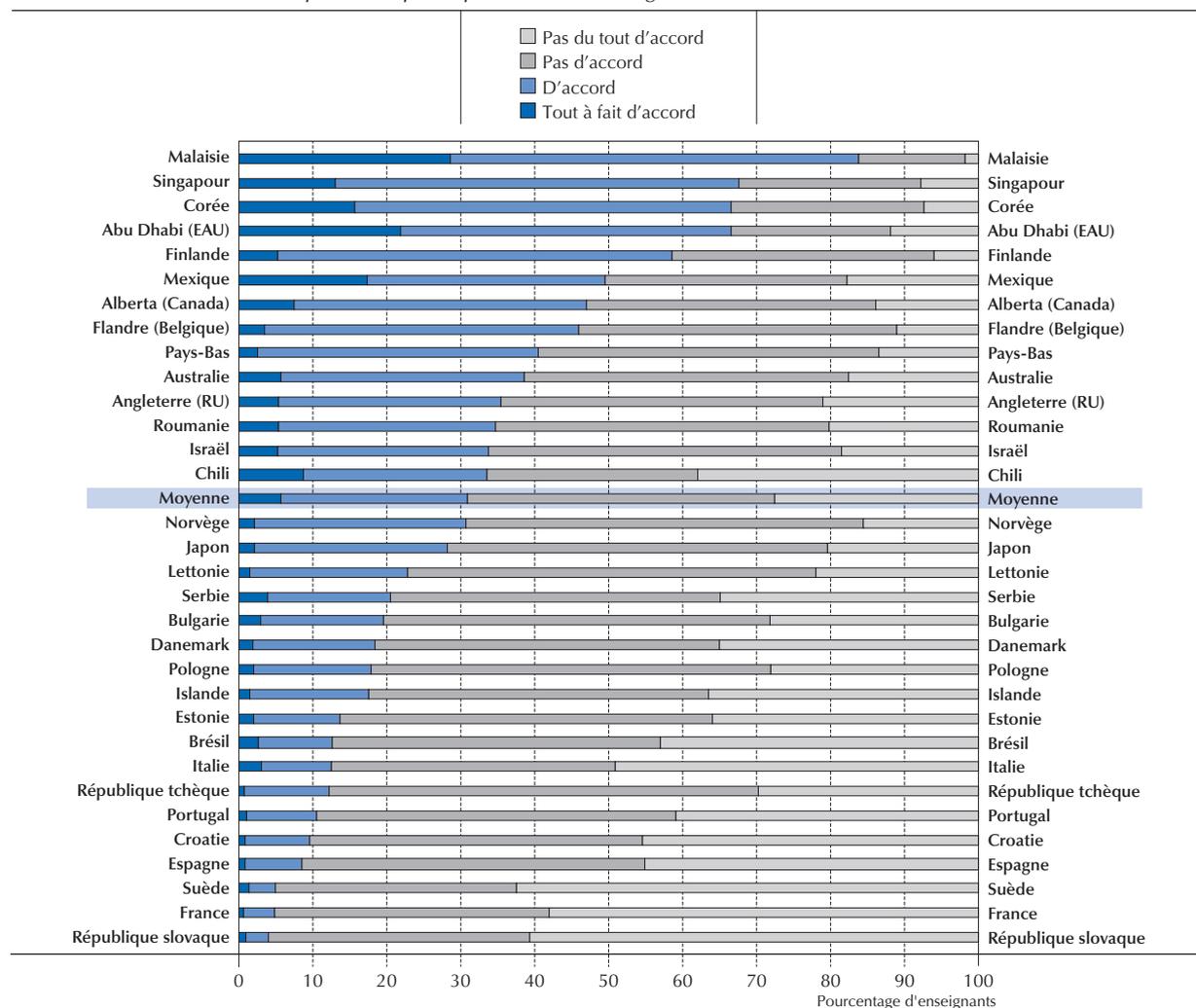
Enfin, dans les pays de l'enquête, moins d'un tiers des enseignants pensent que leur profession est valorisée dans la société (graphique 7.3). Cette donnée est en elle-même importante dans la mesure où l'image attachée à une profession peut affecter le recrutement et le maintien en poste. La situation est cependant très variable entre les pays. Elle est particulièrement problématique en Croatie, en Espagne, en France, en République slovaque et en Suède, où moins de 10 % des enseignants estiment que leur profession est valorisée. En Corée, en Malaisie, à Singapour et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), la majorité des enseignants sont d'avis contraire : deux tiers des enseignants, voire davantage, ont le sentiment que leur profession est valorisée dans la société.

Des analyses complémentaires permettent de déterminer plus précisément quels facteurs peuvent influencer les perceptions des enseignants dans ce domaine³. Les données font apparaître une faible corrélation avec le sexe des enseignants, les enseignants étant plus susceptibles d'indiquer que les enseignantes que leur profession est valorisée dans

■ Graphique 7.3 ■

Perception qu'ont les enseignants de la valorisation de leur profession dans la société

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante :
J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » pour dire que leur profession est valorisée dans la société.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 7.2 et 7.2.Web.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933042219>

9 pays. Par ailleurs, l'expérience professionnelle semble avoir une certaine importance : dans 13 pays, les enseignants qui ont plus de 5 années d'expérience professionnelle considèrent moins volontiers que leur profession est valorisée que leurs collègues moins expérimentés (tableau 7.3). En Bulgarie, en Croatie, en Espagne et en Serbie, les enseignants qui ont plus de 5 années d'expérience professionnelle sont au minimum deux fois moins susceptibles de déclarer que leur profession est valorisée dans la société que leurs pairs moins expérimentés. Au Chili, à Singapour et en Flandre (Belgique), c'est l'inverse : les enseignants ayant plus de 5 années d'expérience professionnelle sont plus enclins à déclarer que leur profession est valorisée dans la société que les enseignants moins expérimentés.

Fait intéressant, dans 28 pays de l'enquête TALIS, le degré d'implication des enseignants dans les processus de prise de décision est étroitement et positivement lié avec la probabilité que les enseignants indiquent que leur profession est valorisée dans la société. En Bulgarie, en Croatie et en Lettonie, les enseignants qui sont associés aux processus de prise de décision sont trois fois plus susceptibles de considérer que leur profession est valorisée dans la société, tandis qu'ils sont plus de cinq fois plus susceptibles d'être de cet avis au Chili.



En conclusion, si la grande majorité des enseignants se déclarent satisfaits de leur emploi dans les pays couverts par l'enquête TALIS, moins d'un tiers considèrent que l'enseignement est valorisé dans la société. Cette perception, frappante, peut avoir des conséquences négatives pour la profession dans les pays concernés. Le recrutement de professionnels hautement qualifiés et le maintien en fonction des enseignants existants pourraient pâtir d'une dégradation de l'image du métier d'enseignant auprès de la société ou des enseignants eux-mêmes. De nombreux pays ont pris des mesures pour relever le prestige de la profession enseignante et éloigner cette menace (Schleicher, 2011). Les pays souhaiteront peut-être mener des analyses plus poussées pour identifier les causes de ces perceptions négatives et savoir quels aspects précisément de la profession en sont à l'origine.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES

Les niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants peuvent être influencés, dans une certaine mesure, par les caractéristiques démographiques des enseignants. Le sexe des enseignants, leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (résumé dans nos analyses à deux cas de figure : moins de 5 années d'expérience ou 5 années ou plus) et la formation qu'ils ont reçue dans le cadre institutionnel sur les éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique associés aux matières enseignées sont autant de facteurs qui peuvent être liés au jugement que portent les enseignants sur leurs aptitudes et leur emploi. Les relations éventuelles entre les caractéristiques démographiques des enseignants, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle sont l'objet de cette section (encadré 7.2).

Encadré 7.2. **Interprétation de la force des relations dans les analyses de régression linéaires**

Pour faciliter l'interprétation des données, nous préférons parler de relations « faibles », « modérées » ou « fortes » plutôt que nous référer aux valeurs numériques des coefficients de régression. Les seuils de transition d'une catégorie à la suivante sont les coefficients de régression correspondant à des coefficients normalisés de 0.2 et 0.3 en unité d'écart-type : au-dessous de 0.2, la relation est dite faible ; entre 0.2 et 0.299, la relation est dite modérée ; au-dessus de 0.3, la relation est dite forte. On calcule ces coefficients normalisés en divisant le coefficient de régression de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante par l'écart-type de la variable dépendante. On peut ainsi exprimer la classification des coefficients de régression en ayant bien pris en compte les distributions des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle propres à chaque pays. Dans le cas de variables indépendantes dichotomiques, les coefficients normalisés de 0.2 et 0.3 calculés correspondent à des coefficients de régression de 0.3 et 0.5, respectivement. Quand les variables sont continues, une variation d'une unité n'est pas comparable à une variation dichotomique. Ainsi, pour les variables concernant la taille des classes, le nombre d'heures ou des proportions, par exemple, les seuils utilisés pour qualifier les relations de faibles, modérées ou fortes, correspondent à 10 fois la valeur de l'unité ($\beta_1 * 10$ plus d'élèves, 10 fois plus d'heures, 10 % de temps de plus).

Quand il s'agit de scores sous forme d'indices, on définit les seuils sur la base d'une augmentation d'un écart-type de la mesure considérée. Le coefficient des variables indépendantes exprimées à l'aide de cet indice continu est d'abord traduit en unités d'écart-type ($\beta_1 * \sigma_x$). À partir de ce seuil, on examine si la relation est faible, modérée ou forte.

Le calcul et la classification des relations faibles, modérées et fortes sont présentés dans les tableaux web qui suivent chaque tableau d'explication des analyses de régression.

Les tableaux 7.4 et 7.5 présentent les corrélations entre les caractéristiques démographiques des enseignants et, respectivement, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle. Dans 18 pays, les enseignants hommes déclarent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus faibles. C'est plus particulièrement le cas (relation modérée⁴) en Australie, au Danemark, en Estonie et en République slovaque. Ces résultats sont intéressants dans la mesure où, comme cela a été signalé dans le chapitre 2, les hommes sont minoritaires parmi les enseignants du premier cycle du secondaire. Au Japon, l'un des rares pays où les enseignants du premier cycle du secondaire sont en majorité des hommes (61 %), la situation est exactement inverse : les hommes affichent des niveaux de sentiment



d'efficacité personnelle plus élevés (relation modérée ; dans d'autres pays où les enseignants hommes font état d'un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé, la relation est faible). La situation pour la satisfaction professionnelle (tableau 7.5) est similaire : dans 13 pays, les enseignants hommes sont moins satisfaits de leur emploi, l'écart étant particulièrement marqué en Croatie et en Islande.

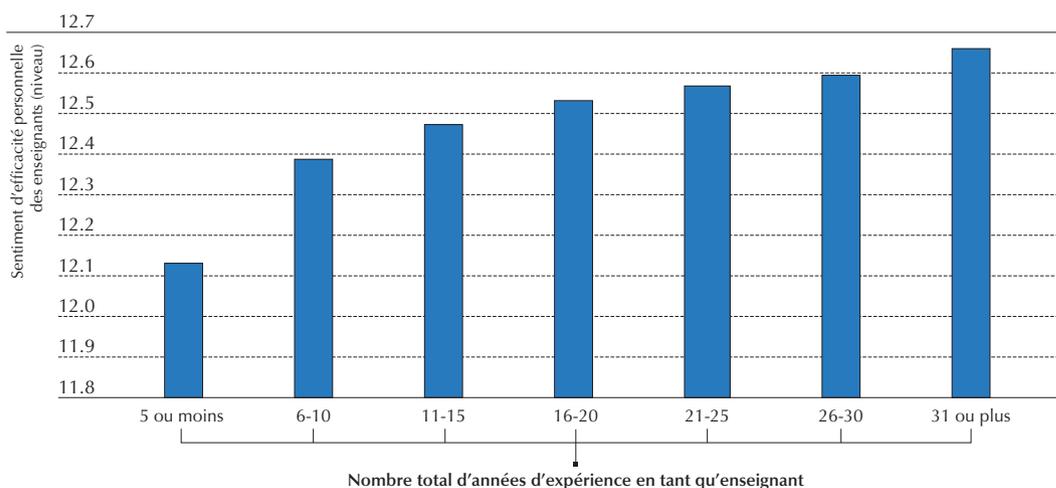
Les tableaux 7.4 et 7.5 montrent également que l'expérience professionnelle dans l'enseignement a des liens différents avec le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle. Les enseignants plus expérimentés affichent un sentiment d'efficacité personnelle plutôt plus élevé dans la plupart des pays de l'enquête, mais une satisfaction professionnelle plus faible dans 12 pays. Des relations particulièrement étroites sont observées au Danemark, en France, en Italie, au Japon, en Lettonie, à Singapour, en Suède, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), en Alberta (Canada) et en Flandre (Belgique), où le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement est beaucoup plus élevé que celui de leurs collègues moins expérimentés. Par contraste, en Corée, en Finlande, aux Pays-Bas, en Pologne, en Serbie et en Flandre (Belgique), le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants expérimentés est modérément plus faible que celui des enseignants moins expérimentés.

Les graphiques 7.4 et 7.5 illustrent les relations entre le nombre d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement et, respectivement, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle. Ils comparent l'attitude des enseignants ayant différents niveaux d'expérience, définis par incréments de 5 années. Même s'il faut garder à l'esprit que ces chiffres ne correspondent qu'à de faibles variations des indices, les différentes tendances linéaires fournissent des informations intéressantes. Le sentiment d'efficacité personnelle (graphique 7.4) a tendance à augmenter avec le nombre d'années d'expérience, même si l'on observe une légère stagnation pour les enseignants ayant de 11 à 20 années d'expérience, suivie d'un pic entre 21 et 25 années d'expérience. Ce résultat rejoint les conclusions de certaines études qui notent que les enseignants en milieu et en fin de carrière sont confrontés à des défis spécifiques susceptibles d'influer sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle (Klassen et Chiu, 2010 ; Tschannen-Moran et al., 1998). On notera cependant avec intérêt que la relation entre l'expérience dans l'enseignement et la satisfaction professionnelle évolue différemment. Le graphique 7.5 fait apparaître une courbe en U : en moyenne, dans les pays, la satisfaction professionnelle diminue légèrement au cours des 15 premières années d'enseignement, puis la corrélation devient positive. Cela signifie que pour les enseignants très expérimentés des pays de l'enquête TALIS, une expérience plus longue dans l'enseignement est associée à un niveau de satisfaction professionnelle légèrement plus élevé.

■ Graphique 7.4 ■

Sentiment d'efficacité personnelle et expérience des enseignants

Niveau de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du premier cycle du secondaire selon le nombre total d'années d'expérience en tant qu'enseignant



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

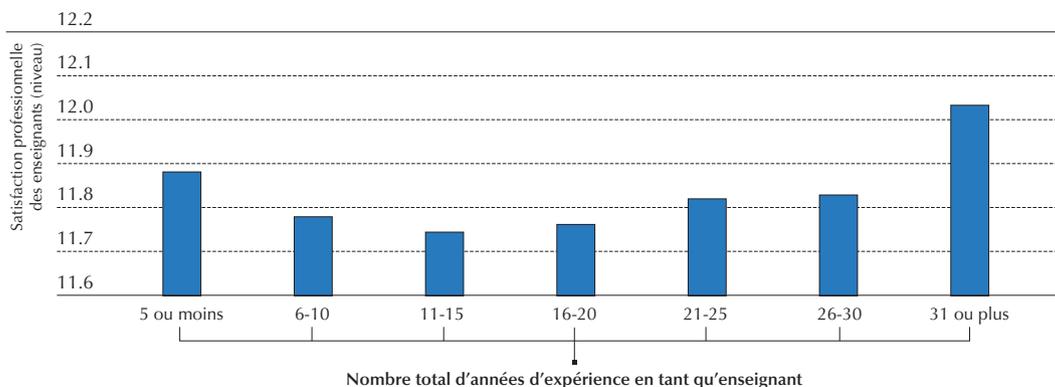
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933042238>



■ Graphique 7.5 ■

Satisfaction professionnelle et expérience des enseignants

Niveau de satisfaction professionnelle des enseignants du premier cycle du secondaire selon le nombre total d'années d'expérience en tant qu'enseignant



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933042257>

L'intégration, dans la formation dans le cadre institutionnel des enseignants, d'enseignements sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique a un effet plus faible, mais néanmoins significatif, sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle (tableaux 7.4 et 7.5). La tendance est identique dans presque tous les pays : moins ces trois éléments ont été présents dans la formation reçue dans le cadre institutionnel par les enseignants, plus leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle diminuent. Ces résultats montrent qu'il est important d'adapter les éléments de la formation des enseignants dans le cadre institutionnel ayant trait au contenu, à la pédagogie et à la pratique pédagogique aux matières spécifiques que les enseignants seront amenés à enseigner.

Enfin, les tableaux 7.4 et 7.5 indiquent les effets de la satisfaction professionnelle sur le sentiment d'efficacité personnelle et vice versa, après contrôle de l'effet des autres variables incluses dans le modèle. Comme prévu, dans tous les pays, une augmentation de la satisfaction professionnelle est associée à un sentiment d'efficacité personnelle déclaré plus élevé, et réciproquement. Même si les corrélations sont très similaires dans un sens et dans l'autre, l'influence du niveau de confiance déclaré semble légèrement plus importante puisque, dans la plupart des pays, l'effet du sentiment d'efficacité personnelle sur la satisfaction professionnelle est un petit peu plus marqué que l'effet inverse⁵.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LE CLIMAT EN CLASSE

Certaines caractéristiques des classes peuvent rendre le travail de l'enseignant plus difficile. Enseigner dans une classe où le niveau scolaire n'est pas homogène et où de nombreux élèves ont des besoins spécifiques d'éducation ou des problèmes de comportement peut avoir une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle de l'enseignant, en particulier s'il n'a pas été correctement formé ou n'est pas suffisamment soutenu (Major, 2012). La plupart des données empiriques disponibles dans ce domaine proviennent d'études axées sur les enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Le chapitre 4 a montré que la prise en charge de cette catégorie d'élèves était l'un des domaines dans lequel les enseignants estiment avoir les plus grands besoins en termes de formation continue. D'autres études ont constaté que les enseignants qui travaillent avec des enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation font souvent état d'une satisfaction professionnelle et d'un sentiment d'efficacité personnelle faibles et sont plus susceptibles de quitter leur établissement que leurs collègues qui n'ont pas ce type de classe. Ce constat est vrai en particulier pour les enseignants qui travaillent avec des enfants souffrant de troubles émotionnels et du comportement (Emery et Vanderberg, 2010 ; Katsiyannis, Zhang et Conroy, 2003). En outre, de nombreux éducateurs qui ont en charge des enfants souffrant de difficultés émotionnelles sont stressés parce qu'ils n'ont pas les compétences ou l'expérience spécifiques requises pour enseigner à ces enfants (Henderson et al., 2005).



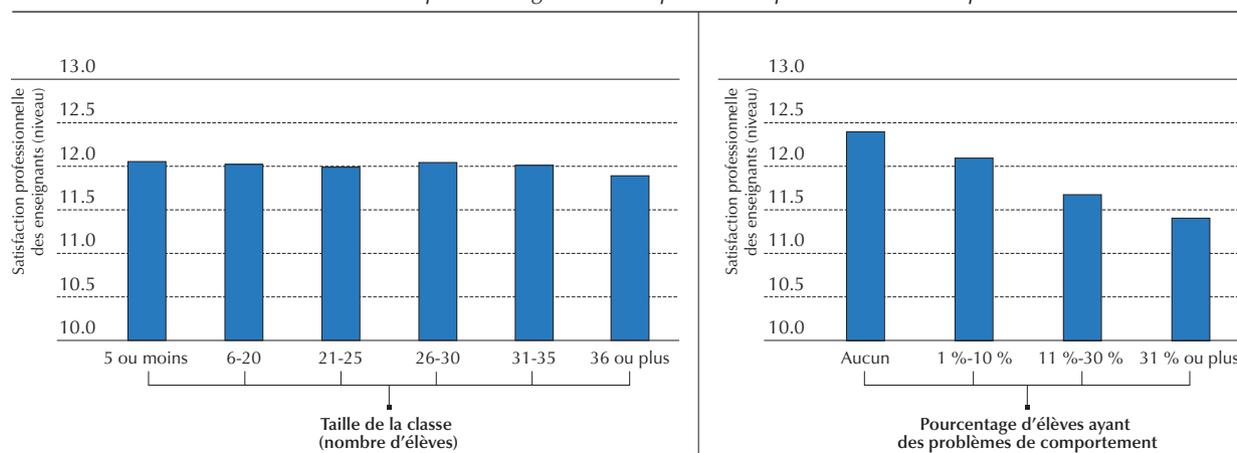
Cette section s'intéresse aux corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et la taille des classes d'une part, et entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et les classes difficiles d'autre part. Comme dans le chapitre 6, une classe est considérée comme difficile si plus de 10 % des élèves de la classe sont peu performants ou si plus de 10 % des élèves ont des problèmes de comportement⁶. Les classes comptant 10 % ou plus d'élèves scolairement doués sont également rangées dans cette catégorie, car il peut être difficile d'enseigner dans une classe où les niveaux d'aptitudes des élèves sont très disparates (Major, 2012).

L'intensité et la signification des corrélations entre ces variables et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants sont présentées dans les tableaux 7.6 et 7.7, respectivement. À l'heure où de nombreux pays s'interrogent sur la taille optimale des classes, il est intéressant de constater que le nombre d'élèves par classe n'a un effet minime sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants que dans quelques pays seulement. D'autres données de TALIS indiquent que le facteur le plus étroitement associé au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants n'est pas le nombre d'élèves d'une classe, mais les caractéristiques de ces élèves. Dans le graphique 7.6, par exemple, on observe un contraste entre l'effet réduit de la taille des classes sur la satisfaction professionnelle des enseignants et l'influence plus marquée d'une proportion importante d'élèves ayant des problèmes de comportement. Les analyses de cette section chercheront à approfondir ce constat.

■ Graphique 7.6 ■

Satisfaction professionnelle des enseignants et composition de la classe

Niveau de satisfaction professionnelle des enseignants du premier cycle du secondaire selon le nombre d'élèves dans la classe et selon le pourcentage d'élèves qui ont des problèmes de comportement¹



1. Les données sur la taille de la classe et la proportion d'élèves avec des problèmes de comportement sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933042276>

Les relations entre le fait d'enseigner dans une classe difficile et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants livrent également des informations intéressantes. Dans un grand nombre de pays de l'enquête TALIS, les enseignants qui travaillent avec des classes où plus d'un dixième des élèves sont peu performants ou ont des problèmes de comportement affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle nettement inférieurs (tableaux 7.6 et 7.7). S'agissant du sentiment d'efficacité personnelle, on observe une relation négative avec le fait d'enseigner dans des classes comptant une forte proportion d'élèves peu performants dans 9 pays seulement, contre 24 pays s'agissant de la satisfaction professionnelle. Par ailleurs, le fait d'enseigner dans une classe qui compte davantage d'élèves ayant des problèmes de comportement est associé à des niveaux inférieurs de sentiment d'efficacité personnelle dans 16 pays et à des niveaux inférieurs de satisfaction professionnelle dans 29 pays. Ces relations sont au minimum modérées dans 7 pays s'agissant du sentiment d'efficacité personnelle et modérées à fortes dans 24 pays s'agissant de la satisfaction professionnelle (tableaux 7.6.Web et 7.7.Web). Le graphique 7.6 présente une illustration de la relation entre le fait d'enseigner à des élèves qui ont des problèmes de comportement et la satisfaction professionnelle. Inversement, le fait d'enseigner dans des classes où plus d'un dixième des élèves sont scolairement doués est associé à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans 17 pays et à des



niveaux de satisfaction professionnelle supérieurs dans 23 pays. Au Japon et en République tchèque, cette caractéristique est très fortement liée au sentiment d'efficacité personnelle, et en Bulgarie, la même corrélation est observée avec la satisfaction professionnelle.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT ET LES RELATIONS INTERPERSONNELLES DANS L'ÉTABLISSEMENT

La perception qu'ont les enseignants du climat dans l'établissement, de la culture de la concertation et de la direction d'établissement a une forte incidence sur leur niveau de stress, l'efficacité de leur enseignement et leur satisfaction professionnelle (Collie et al., 2012 ; Demir, 2008). Par exemple, il est montré que le sentiment de stress dû au comportement des élèves est lié négativement à l'efficacité de l'enseignement et que le sentiment de stress lié à la charge de travail et au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est directement lié à leur satisfaction professionnelle (Collie, Shapka et Perry, 2012 ; Klassen et Chiu, 2010 ; Taylor et Tashakkori, 1994). Ces relations sont encore renforcées par la direction pédagogique, définie comme la capacité de créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage efficace, propre à améliorer la qualité de l'établissement et les résultats des élèves (voir le chapitre 3). Le partage des responsabilités de direction, en plus de diminuer l'isolement des enseignants et d'accroître l'engagement pour le bien commun, a également un effet amplificateur (voir le chapitre 3 ; Wahlstrom et Louis, 2008 ; Pounder, 1999).

Mais un élément apparaît comme plus important encore que le style de direction adopté par le chef d'établissement : les relations qu'entretiennent les enseignants avec leurs collègues (définies par différents modes de coopération dans le questionnaire TALIS), leur chef d'établissement et leurs élèves, qui sont fondamentales pour améliorer leur enseignement (Louis, 2006). Après le sentiment d'efficacité personnelle en matière de gestion de la classe (encadré 7.1), la satisfaction des enseignants à l'égard de ces relations semble être l'indicateur le plus probant de leur satisfaction professionnelle et de leur sentiment d'efficacité personnelle globaux (Holzberger, Philipp et Kunter, 2013 ; Caprara et al., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010).

Cette section examine la corrélation entre les relations interpersonnelles au sein de l'établissement et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Les relations entre les enseignants et le chef d'établissement sont traitées distinctement des relations entre enseignants et des relations entre enseignants et élèves. Ce chapitre s'intéresse à deux aspects importants de la relation entre les enseignants et le chef d'établissement : la possibilité qu'ont les enseignants de participer aux processus de prise de décision de leur établissement et la direction pédagogique assurée par le chef d'établissement (encadré 7.3). L'impact de ces relations interpersonnelles au niveau de l'établissement sur les corrélations précédemment établies entre le fait d'enseigner dans une classe difficile et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle (tableaux 7.6 et 7.7) est également analysé.

Encadré 7.3. Description des relations interpersonnelles au niveau de l'établissement examinées dans ce chapitre

Dans ce chapitre, la direction d'établissement est mesurée par deux items, l'un relatif au partage des responsabilités de direction et l'autre à la direction pédagogique. Les relations entre enseignants et élèves et les relations entre enseignants sont mesurées par deux indices calculés à partir des éléments décrits ci-dessous. L'annexe B donne de plus amples précisions sur la construction de ces indices⁷.

Partage des responsabilités de direction

- L'établissement offre au personnel la possibilité de participer activement aux décisions qui concernent l'établissement

Direction pédagogique

- J'ai pris des mesures pour encourager les enseignants à coopérer en vue d'élaborer de nouvelles pratiques pédagogiques
- J'ai pris des mesures pour que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques
- J'ai pris des mesures pour que les enseignants se sentent responsables des résultats scolaires de leurs élèves

...



Encadré 7.3. **Description des relations interpersonnelles au niveau de l'établissement examinées dans ce chapitre** (suite)

Relations entre enseignants et élèves

- Dans cet établissement, les enseignants et les élèves s'entendent bien en général
- Dans cet établissement, la plupart des enseignants considèrent que le bien-être des élèves est important
- Dans cet établissement, la plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire
- Dans cet établissement, les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire l'obtiennent

Relations entre enseignants

- Enseigner en équipe dans la même classe
- Observer les cours des autres enseignants et formuler des commentaires
- Participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge (projets)
- Échanger des matériels pédagogiques avec ses collègues
- Discuter des progrès faits par certains élèves
- Travailler avec les autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves
- Assister à des conférences d'équipe
- Participer à des activités de formation professionnelle en groupe

Dans tous les pays, les enseignants qui font état de relations plus positives entre enseignants et élèves et d'un climat de collaboration entre les enseignants affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle sensiblement meilleurs (tableau 7.8). Dans de nombreux pays, la corrélation est plus forte pour les relations avec les autres enseignants que pour les relations entre enseignants et élèves.

Les relations de collaboration entre les enseignants sont elles aussi de faiblement à modérément associées à des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés (tableau 7.9). Les relations entre enseignants et élèves sont associées à l'amélioration de la satisfaction professionnelle de façon exceptionnellement forte (dans de nombreux cas, cette corrélation est deux à trois fois plus forte que celle concernant les relations entre enseignants). En général, donc, la perception qu'ont les enseignants de la qualité de leurs relations avec leurs collègues de l'établissement est particulièrement importante pour le sentiment qu'ils ont de leur propre efficacité, tandis que du point de vue de la satisfaction professionnelle, c'est la qualité perçue de la relation avec les élèves de l'établissement qui compte le plus.

Dans 20 pays, les enseignants qui sont d'accord pour dire que le personnel de leur établissement a la possibilité de participer aux prises de décision affichent un niveau de sentiment d'efficacité personnelle plus élevé (tableau 7.8). Cette relation est particulièrement forte en Israël et en Roumanie. La relation avec la satisfaction professionnelle est encore plus systématique et forte. La possibilité de participer aux prises de décision de l'établissement est liée de façon significative à une forte amélioration de la satisfaction professionnelle des enseignants dans tous les pays (tableau 7.9). Il est surprenant de constater qu'à rebours des conclusions des études examinées dans cette section, la direction pédagogique, telle que la mesure l'enquête TALIS, ne présente qu'une corrélation minimale avec le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants.

Il y a quatre principaux points à dégager de ces analyses. Premièrement, les relations interpersonnelles dans l'établissement sont importantes pour le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Deuxièmement, les chefs d'établissement devraient s'efforcer d'encourager la collaboration entre les enseignants et le développement de relations positives entre les enseignants et les élèves de leur établissement. Troisièmement, les chefs d'établissement qui offrent au personnel la possibilité de participer aux prises de décision sont plus susceptibles de voir leurs efforts récompensés par une meilleure satisfaction professionnelle. Enfin, peu de données indiquent que la direction pédagogique est associée à un sentiment d'efficacité personnelle ou à une satisfaction professionnelle plus élevés parmi les enseignants.

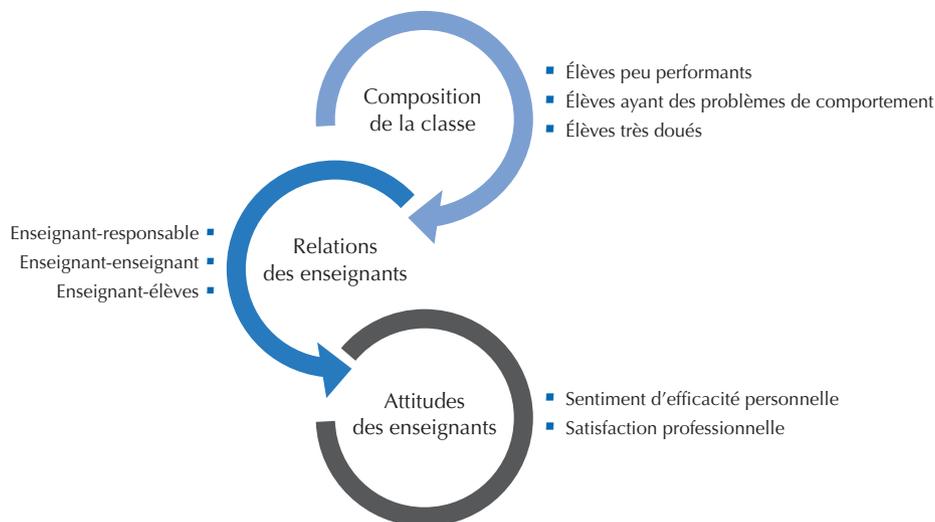


Effet modérateur des relations interpersonnelles dans l'établissement sur l'impact de la composition des classes

Cette section examine dans quelle mesure les relations qu'entretiennent les enseignants avec les autres personnes de leur établissement peuvent contrecarrer ou atténuer l'influence de la composition des classes sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle. Le graphique 7.7 donne une illustration des relations examinées dans cette section.

■ Graphique 7.7 ■

Influence de la composition de la classe sur les attitudes et relations des enseignants



Dans certains pays au moins, les relations qu'entretiennent les enseignants avec les autres personnes de l'établissement modifient les corrélations, précédemment décrites dans ce chapitre, entre de nombreuses caractéristiques de la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle (tableaux 7.6 et 7.7). L'observation antérieure selon laquelle les enseignants qui travaillent dans des classes où plus de 10 % des élèves sont peu performants affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus faibles reste valable lorsque les relations interpersonnelles dans l'établissement sont prises en compte, mais la force de la relation diminue dans de nombreux pays (tableaux 7.8.Web.1 et 7.9.Web.1 pour les relations entre enseignants et élèves et entre enseignants, et tableaux 7.8.Web.2 et 7.9.Web.2 pour les relations entre enseignants et chef d'établissement, colonnes surlignées en bleu clair)⁸. Plus spécifiquement, en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, la corrélation entre ce dernier et le fait d'enseigner à un nombre plus importants d'élèves peu performants perd de sa force ou cesse d'être significative au Brésil, en Espagne, en France, en Italie, au Mexique, au Portugal, en Roumanie, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Pour la satisfaction professionnelle, la force de la corrélation diminue dans presque tous les pays. Dans ces pays, les relations qu'entretiennent les enseignants avec leur chef d'établissement, leurs collègues et leurs élèves peuvent atténuer le déficit de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle dont font état les enseignants dont les classes comptent des proportions plus élevées d'élèves peu performants.

Dans l'ensemble, les relations interpersonnelles des enseignants dans l'établissement ne parviennent pas à contrebalancer les corrélations observées précédemment entre les problèmes de comportement en classe et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Néanmoins, la prise en compte des relations interpersonnelles atténue la force des corrélations en Australie, en Croatie, au Danemark, en Espagne, en Israël, en Pologne, au Portugal, en République tchèque, en Roumanie, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et en Angleterre (Royaume-Uni). Dans presque tous les pays où le fait d'enseigner à des classes où beaucoup d'élèves ont des problèmes de comportement est associé de façon significative à un niveau de satisfaction professionnelle plus faible, l'existence dans l'établissement de relations interpersonnelles positives contribue à affaiblir la force de la corrélation (tableaux 7.8.Web.1, 7.8.Web.2, 7.9.Web.1 et 7.9.Web.2).



Ces données montrent que les relations que nouent les enseignants avec les autres personnes de leur établissement sont extrêmement précieuses, pour de multiples raisons. Il arrive qu'elles soient suffisamment fortes pour annihiler les relations, habituellement préjudiciables, entre le fait qu'un enseignant travaille dans des classes considérées comme difficiles et son niveau de satisfaction professionnelle ou de sentiment d'efficacité personnelle. Les changements requis pour favoriser le développement de relations interpersonnelles plus productives dans les établissements d'enseignement ne sont pas de ceux qui se décrètent. Ils doivent être amorcés au sein de chaque établissement par les enseignants eux-mêmes, et être encouragés par les chefs d'établissement. Les politiques peuvent être conçues de sorte que les chefs d'établissement disposent d'une certaine latitude pour organiser leur équipe enseignante, en choisissant un modèle propice au développement de relations interpersonnelles positives.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEUR FORMATION CONTINUE

Dans leur synthèse des recherches consacrées aux programmes efficaces de formation continue des enseignants, Darling-Hammond et Richardson (2009) parviennent à la conclusion que les programmes qui donnent de bons résultats sont ceux qui s'inscrivent dans la durée, qui reposent sur une approche collaborative, qui sont axés sur les contenus à enseigner et qui offrent des possibilités multiples d'application en classe. Les programmes de formation continue accordent depuis peu une attention prioritaire aux convictions des enseignants, telles que la perception qu'ils ont de leur propre efficacité, celles-ci contribuant dans une mesure importante à l'objectif de facilitation de l'apprentissage des élèves. Des études montrent que les activités de formation axées sur les trois composantes du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants – gestion de la classe, pédagogie et implication des élèves – renforcent ces convictions et celles que nourrissent les enseignants à l'égard de l'apprentissage des élèves (Rosenfeld et Rosenfeld, 2008 ; Ross et Bruce, 2007a ; Powell-Moman et Brown-Schild, 2011 ; Karimi, 2011). Les études ne parviennent pas à déterminer avec certitude si la durée des programmes de formation continue ou le nombre d'années d'expérience des enseignants influent sur l'effet qu'ont ces programmes sur les convictions des enseignants à l'égard de leur propre efficacité et les résultats des élèves (Lumpe et al., 2012 ; Wayne et al., 2008 ; Powell-Moman et Brown-Schild, 2011 ; Rosenfeld et Rosenfeld, 2008). Si l'on se penche sur le cas du tutorat, cependant, il semble que pour les nouveaux enseignants en particulier, le temps passé avec un tuteur, la participation à des activités de formation animées par un tuteur et la qualité des interactions avec les tuteurs soient liés de façon significative au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et à leur capacité à mettre en place des relations de collaboration efficaces (LoCasale-Crouch et al., 2012).

Le chapitre 4 a montré que la formation continue comportait plusieurs facettes. Certaines activités de formation, comme les programmes d'initiation, les programmes de tutorat, les visites d'observation de classe, les ateliers et les conférences, sont organisées dans un cadre formel. D'autres sont plus informelles et mettent en jeu des relations dans lesquelles l'enseignant peut être aussi bien le bénéficiaire que le tuteur. Cette section examine les relations entre la participation des enseignants à différents types d'activités de formation continue et leurs niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle.

Dans 14 pays participant à l'enquête TALIS, les enseignants qui déclarent avoir participé à un programme formel d'initiation affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés, même si c'est l'inverse en France (tableau 7.10). La corrélation est modérée au Chili, en Lettonie, en Norvège et en République tchèque, et particulièrement forte en Pologne. Dans huit pays, les enseignants qui indiquent avoir participé à un programme formel d'initiation ont également tendance à déclarer des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés, mais c'est encore une fois l'inverse en France, ainsi qu'au Japon (tableau 7.11). La force de la corrélation entre la participation à un programme formel d'initiation et l'amélioration de la satisfaction professionnelle est modérée pour les enseignants de Bulgarie, de Norvège et de Pologne. Fait intéressant, pour l'ensemble des pays, la participation à des activités informelles d'initiation est plus systématiquement associée à la satisfaction professionnelle qu'au sentiment d'efficacité personnelle.

La relation entre le tutorat⁹ et le sentiment d'efficacité personnelle varie considérablement entre les pays de l'enquête TALIS (tableau 7.10). Le fait d'assumer un rôle de tuteur est plus systématiquement lié à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle supérieurs que le fait de bénéficier de l'aide d'un tuteur dans l'ensemble des pays, et plus particulièrement en Corée, en France et au Japon. Dans ces pays, les enseignants qui déclarent assumer un rôle de tuteur auprès d'autres collègues affichent généralement un niveau de sentiment d'efficacité personnelle beaucoup plus élevé.



Les enseignants qui indiquent participer à des activités de tutorat font état d'une satisfaction professionnelle plus élevée dans environ un quart des pays. Le fait d'être suivi par un tuteur est associé à une satisfaction professionnelle plus élevée dans sept pays, tandis que le fait d'être tuteur l'est dans huit pays (tableau 7.11). La corrélation est modérée dans six de ces pays et forte en Suède.

Le fait, pour un enseignant, de déclarer participer à des programmes de tutorat, d'observation ou d'accompagnement dans le cadre d'un dispositif formel mis en place par l'établissement n'est lié de manière significative à un niveau inférieur de sentiment d'efficacité personnelle ou de satisfaction professionnelle dans aucun pays. Il existe une corrélation positive avec le sentiment d'efficacité personnelle dans 14 pays ; en Espagne, en France, en Israël, en Suède et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), cette corrélation est modérée. Dans 7 pays, il n'y a qu'une relation positive faible entre ces formes de formation continue et la satisfaction professionnelle.

Les enseignants qui déclarent avoir participé à des cours, des ateliers et/ou des conférences présentent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle supérieurs dans très peu de pays seulement. La corrélation avec le sentiment d'efficacité personnelle est néanmoins modérée à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). De même, en Australie et en Angleterre (Royaume-Uni), les enseignants qui prennent part à ce type d'activités affichent des niveaux de satisfaction professionnelle modérément supérieurs.

Ces résultats donnent à penser que dans la plupart des pays, les activités informelles d'initiation des enseignants influent surtout sur leur satisfaction professionnelle et les programmes formels d'initiation, davantage sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Le fait d'assumer un rôle de tuteur ou de bénéficiaire de l'aide d'un tuteur peut entraîner une amélioration de la satisfaction professionnelle, mais la corrélation avec le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas aussi systématique dans les pays. Les activités de formation continue qui s'inscrivent dans un cadre formel mis en place par l'établissement améliorent la satisfaction professionnelle dans quelques pays seulement, mais améliorent le sentiment d'efficacité personnelle dans deux fois plus de pays¹⁰.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET L'ÉVALUATION DE LEUR TRAVAIL ET LES COMMENTAIRES QUI LEUR EN SONT FAITS

Comme on l'a vu dans le chapitre 5, l'évaluation des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits peuvent être utilisés pour reconnaître et vanter les qualités des enseignants et, en même temps, les inciter à corriger les lacunes de leurs pratiques pédagogiques. L'évaluation et les commentaires peuvent avoir une incidence notable sur l'instruction dispensée en classe, la motivation et l'attitude des enseignants, ainsi que sur les résultats des élèves. Plus spécifiquement, l'évaluation et les commentaires peuvent apporter une contribution importante à la satisfaction professionnelle et au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Même si la recherche ne s'est pas intéressée directement à cette question, on peut s'attendre à ce que l'impact de différentes sources de commentaires et d'évaluation soit très variable. Alors que les enseignants indiquent ne guère tirer profit des évaluations fondées sur l'analyse des notes des élèves, les commentaires sollicités par les enseignants sont généralement considérés comme les sources de retour d'information les plus utiles pour améliorer l'enseignement (Wininger et Birkholtz, 2013 ; Ross et Bruce, 2007b ; Michaelowa, 2002).

De nombreuses méthodes et approches peuvent être envisagées pour évaluer les enseignants et leur communiquer le résultat des évaluations. Compte tenu des constatations du chapitre 5, il est important de savoir si les commentaires proviennent d'un seul ou de plusieurs évaluateurs, et quel type d'informations reçoit l'enseignant (résultats de consultations d'élèves ou d'analyses des notes des élèves, ou commentaires sur la gestion de la classe). En outre, la perception qu'ont les enseignants de l'utilité des évaluations est importante : par exemple, ont-ils l'impression que les évaluations ont une incidence sur leur enseignement, ou pensent-ils qu'il s'agit d'une activité à finalité purement administrative ? L'encadré 7.4 explique comment les items du questionnaire TALIS portant sur l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits, ont été synthétisés pour produire les six mesures présentées dans cette section.

Les enseignants qui indiquent avoir au moins deux évaluateurs déclarent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans 13 pays participants (tableau 7.12), la corrélation étant modérée ou forte en Espagne, en Finlande, en Islande, en Malaisie et en Norvège. Par ailleurs, le fait qu'un enseignant ait au moins deux évaluateurs est lié positivement à sa satisfaction professionnelle dans 23 pays (tableau 7.13). Cette corrélation est faible à modérée dans la plupart des cas mais, encore une fois, forte en Finlande et en Islande. Recevoir des commentaires par le biais de consultations d'élèves est associé à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans presque tous les pays de l'enquête et à des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans 20 pays.



Dans ce dernier cas, les corrélations se prêtent à deux interprétations possibles. Soit les enseignants retirent de ces consultations des éléments qui améliorent leur confiance dans leurs aptitudes et leur satisfaction professionnelle, soit ce sont les enseignants qui ont le plus confiance en eux et sont les plus satisfaits sur le plan professionnel qui procèdent à ce type de consultation.

Encadré 7.4. **Mesures utilisées dans ce chapitre concernant l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits**

Ce chapitre se réfère à six mesures de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits, sélectionnées sur la base des conclusions présentées dans le chapitre 5.

Nombre d'évaluateurs

La première mesure indique si l'enseignant a été évalué par plus d'un évaluateur.

Types de commentaires

Les trois mesures suivantes identifient les types, ou les sources, des commentaires reçus par les enseignants. Les réponses des enseignants ont été classées suivant qu'ils considèrent que les commentaires reçus attachent une importance modérée ou élevée à ces trois éléments :

- consultations d'élèves ;
- notes des élèves aux tests ; et
- commentaires sur la gestion du comportement des élèves en classe

Perceptions des enseignants sur leur évaluation et les commentaires reçus

Les deux derniers indicateurs portent sur la façon dont les enseignants perçoivent l'évaluation de leur et les commentaires qui leur en sont faits. Le premier décrit dans quelle mesure l'enseignant convient que les évaluations dont il a fait l'objet ont eu une incidence sur sa façon d'enseigner, et le second, dans quelle mesure l'enseignant convient que les évaluations dont il a fait l'objet avaient une finalité principalement administrative.

Les enseignants qui reçoivent des commentaires sur les notes de leurs élèves affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans 24 pays (tableau 7.12). La corrélation est particulièrement forte au Brésil, en Norvège, en République slovaque, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Ce type de commentaires est également lié à une satisfaction professionnelle plus élevée dans 17 pays participants (tableau 7.13). Cette relation est particulièrement forte au Brésil et en Corée, et négative, quoique faible, en Espagne. Par ailleurs, les commentaires sur la gestion de la classe sont liés positivement au sentiment d'efficacité personnelle dans 17 pays participants. Encore une fois, la corrélation est forte au Brésil, en Bulgarie, en Corée, en Italie, en République slovaque et en Serbie. Les enseignants qui reçoivent des commentaires sur leur gestion de la classe déclarent également des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans 23 pays, avec une corrélation forte dans la moitié d'entre eux : Brésil, Bulgarie, Chili, Croatie, Estonie, Norvège, Portugal, République slovaque, République tchèque, Serbie et Abu Dhabi (Émirats arabes unis).

La façon dont les enseignants perçoivent l'impact, sur leur attitude, de l'évaluation de leur travail et des commentaires qui leur en sont faits est également riche d'enseignements. Dans dix pays, les enseignants qui ont le sentiment que les commentaires sur leur travail influencent leur enseignement font état de niveaux de sentiment d'efficacité personnelle supérieurs (tableau 7.12). Cette corrélation est modérée ou forte en Finlande, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). La perception selon laquelle l'évaluation et les commentaires influent sur les pratiques pédagogiques est aussi positivement liée à la satisfaction professionnelle dans presque tous les pays de l'enquête (tableau 7.13). La corrélation est forte dans 11 pays : Bulgarie, Italie, Malaisie, Mexique, Norvège, Pologne, République tchèque, Roumanie, Singapour, Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et Angleterre (Royaume-Uni). Par contraste, dans 14 pays, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants diminue lorsqu'ils ont l'impression que la finalité de l'évaluation de leur travail et des commentaires qui leur en sont faits est purement administrative. En Israël, au Portugal, en République slovaque et en Angleterre (Royaume-Uni), cette réduction est particulièrement marquée. En outre, cette perception de l'évaluation et des commentaires est liée à une diminution de la satisfaction professionnelle dans tous les pays de l'enquête, la corrélation étant forte dans la plupart des pays et faible uniquement au Brésil.



Globalement, les analyses amènent à la conclusion que les six mesures de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits sont associées à des différences significatives des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle dans la plupart des pays¹¹. Les décideurs et les chefs d'établissement seront sans doute intéressés d'apprendre que lorsque les enseignants perçoivent l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits comme des activités à finalité purement administrative, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle s'en ressentent fortement. Par conséquent, en plus des avantages que procurent des évaluations et commentaires pertinents pour l'amélioration des pratiques pédagogiques (chapitre 5), il serait judicieux que les pays et les établissements d'enseignement se penchent sur les liens entre l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits, d'une part, et leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle, d'autre part.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS CONVICTIONS ET PRATIQUES

Pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences et les aptitudes qui sont nécessaires au XXI^e siècle, les pays ont encouragé l'utilisation de diverses pratiques pédagogiques, allant des plus traditionnelles (telles que la transmission directe) aux pratiques constructivistes plus récentes. Ces nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage développent la capacité des élèves à gérer des situations complexes et à apprendre de manière autonome et continue, et selon certains, améliorent la motivation et la réussite des élèves (Nie et Lau, 2010 ; Guthrie, Wigfield et VonSecker, 2000 ; Hacker et Tenent, 2002 ; Nie et al., 2013). Les recherches qui défendent les approches constructivistes font par ailleurs valoir que les enseignants qui utilisent ces méthodes affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés que les enseignants qui ont recours à des méthodes d'instruction par réception ou transmission directe (Luke et al., 2005 ; Nie et al., 2013). À partir de données tirées de l'enquête TALIS de 2008, Vieluf et al. (2012) concluent que les effets comparés des approches par transmission directe et des approches constructivistes dépendent de plusieurs facteurs, notamment des matières enseignées et de variables liées à la classe. En fait, ce n'est pas l'utilisation de telle méthode par opposition à telle autre qui améliore le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, mais plutôt, entre autres choses, la diversité des méthodes utilisées.

En s'appuyant sur les conclusions du chapitre 6 et sur les travaux de recherche passés en revue, cette section s'intéresse au niveau des convictions pédagogiques constructivistes que les enseignants déclarent intégrer dans leur enseignement, et aux pratiques des enseignants, mesurées par le nombre total d'heures de travail hebdomadaires et la part du temps de travail passée à enseigner, à faire respecter l'ordre dans la classe et à effectuer des tâches administratives. Elle examine les relations entre les convictions et pratiques déclarées par les enseignants et leurs niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle, avant de chercher à savoir si ces convictions et pratiques atténuent les relations négatives qui peuvent exister entre le fait de travailler dans des classes considérées comme difficiles et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle.

Les données de l'enquête TALIS indiquent que dans la plupart des pays, il existe une corrélation positive entre l'adhésion à une vision constructiviste et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (tableaux 7.14 et 7.15). Les enseignants qui font état d'un niveau élevé d'adhésion à une vision constructiviste de la pédagogie affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle également plus élevés (et des niveaux de satisfaction professionnelle seulement légèrement plus élevés).

Le nombre d'heures passées à enseigner dans une semaine de travail type est associé de manière plus significative au sentiment d'efficacité personnelle qu'à la satisfaction professionnelle, même si la relation est faible (tableaux 7.14.Web.2 et 7.15.Web.2). Chose intéressante, cependant, les corrélations avec le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle ont des directions opposées. Dans 23 pays, les enseignants qui déclarent passer un nombre plus élevé d'heures à enseigner sont légèrement plus susceptibles d'indiquer un niveau de sentiment d'efficacité personnelle supérieur. Inversement, dans cinq pays (Bulgarie, Estonie, Portugal, Singapour et Flandre [Belgique]), les enseignants qui déclarent consacrer davantage de temps aux tâches d'enseignement affichent une satisfaction professionnelle légèrement inférieure. Le temps passé à faire respecter l'ordre dans la classe est lié à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle inférieurs dans presque tous les pays. Même si cette relation est plutôt faible dans la plupart d'entre eux (tableau 7.14.Web.3), les enseignants en Norvège qui déclarent passer plus de temps à faire respecter l'ordre en classe ont des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle sensiblement inférieurs, et dans six autres pays (Bulgarie, Croatie, Danemark, Israël, République tchèque et Serbie), la relation est modérée. Enfin, le temps consacré au travail administratif en classe semble être lié de façon faiblement négative à la satisfaction professionnelle dans environ la moitié des pays, et de façon négative au sentiment d'efficacité personnelle dans 12 pays. Parmi ces pays, c'est en Australie et en Bulgarie que les effets sont les plus marqués (tableaux 7.14.Web.4 et 7.15.Web.4).



Le principal message qui ressort de ces résultats est que les enseignants qui adhèrent plus fortement à une vision constructiviste de la pédagogie affichent systématiquement des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus élevés. Sans doute serait-il intéressant d'approfondir les recherches sur les relations entre les convictions des enseignants à l'égard du processus d'apprentissage des élèves et la façon dont ils perçoivent leurs propres aptitudes et leur propre travail. Contrairement à ce à quoi l'on pourrait s'attendre, le nombre d'heures passées à enseigner a un rôle explicatif moins important ; cela étant, le temps passé à faire respecter l'ordre dans la classe a tendance à être associé à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle moins élevés. Enfin, on observe des relations négatives similaires entre le temps consacré aux tâches administratives et les attitudes des enseignants, même si ces corrélations concernent moins de pays et sont plus faibles.

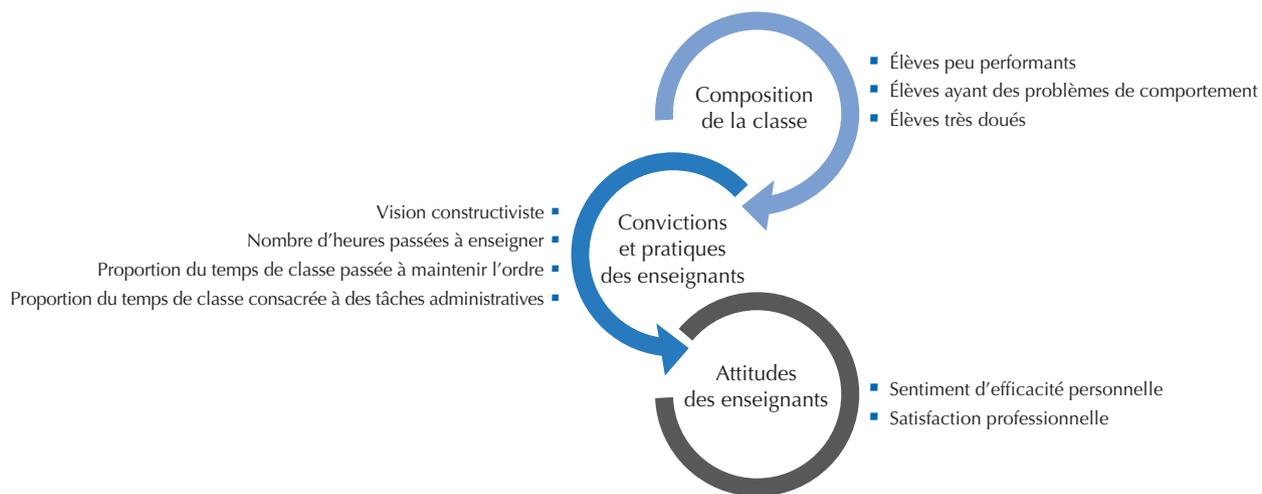
Effet modérateur des convictions et des pratiques des enseignants sur l'impact de la composition des classes

Cette section examine dans quelle mesure la vision constructiviste, les pratiques pédagogiques et le temps que les enseignants déclarent consacrer à différentes tâches, comme celles d'enseigner, de faire respecter l'ordre dans la classe et d'effectuer des tâches administratives (graphique 7.8), peuvent contrecarrer ou atténuer les corrélations constatées en début de chapitre entre la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (tableaux 7.6 et 7.7).

Le facteur le plus déterminant de ces relations est le temps consacré au maintien de l'ordre dans la classe (tableau 7.14.Web.3). Si l'on examine la situation des enseignants qui, d'une part, travaillent dans des classes où davantage d'élèves sont peu performants, et d'autre part, font part d'un sentiment d'efficacité personnelle moindre, le temps qu'ils déclarent consacrer au maintien de l'ordre dans la classe explique totalement la corrélation négative dans quatre pays (Espagne, Italie, Serbie et Suède) et réduit la force de la corrélation au Brésil, en France, au Mexique, au Portugal et en Roumanie. En d'autres termes, ce n'est pas tant le fait de travailler dans des classes où davantage d'élèves sont peu performants qui explique le sentiment d'efficacité personnelle plus faible des enseignants que le temps plus important qu'ils consacrent à faire respecter l'ordre dans leur classe.

■ Graphique 7.8 ■

Influence de la composition de la classe sur les attitudes, convictions et pratiques des enseignants



La situation est la même pour les enseignants qui, d'une part, travaillent dans des classes où davantage d'élèves ont des problèmes de comportement, et d'autre part, font part d'un sentiment d'efficacité personnelle moindre : le temps qu'ils passent à faire respecter l'ordre explique intégralement cette relation négative dans 10 pays et réduit la force de la corrélation en Pologne, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Cela signifie que dans de nombreux pays, la relation entre le fait d'enseigner dans des classes considérées comme difficiles (c'est-à-dire qui comptent davantage d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement) et un sentiment d'efficacité personnelle plus faible peut s'expliquer par le temps que l'enseignant passe à faire respecter l'ordre dans sa classe.



Le temps consacré au maintien de l'ordre en classe explique également une partie des corrélations entre le fait d'enseigner dans des classes considérées comme difficiles et une satisfaction professionnelle moindre. Que le contexte difficile de ces classes s'explique par une proportion plus élevée d'élèves peu performants ou une proportion plus élevée d'élèves ayant des problèmes de comportement, la prise en compte du temps consacré au maintien de l'ordre explique la corrélation négative en totalité ou en partie dans presque tous les pays (tableau 7.15.Web.3). Autrement dit, le facteur le plus déterminant du sentiment d'efficacité personnelle ou de la satisfaction professionnelle des enseignants n'est pas le pourcentage d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement dans la classe, mais plutôt le temps que l'enseignant passe à régler les problèmes de discipline que ces élèves – ou d'autres élèves de la même classe – provoquent.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES COLLABORATIVES

Dans un cadre d'apprentissage collaboratif formel, les enseignants sont généralement amenés à se réunir régulièrement pour développer leur responsabilité commune à l'égard de la réussite scolaire des élèves (Chong et Kong, 2012). Même si de plus en plus d'initiatives de formation continue des enseignants s'articulent autour du principe de collaboration, les données dont on dispose sur les conditions d'une collaboration réussie et les résultats positifs associés aux pratiques collaboratives sont relativement peu nombreuses et peu concluantes (Nelson et al., 2008). Les chercheurs ont pourtant décrit une multitude de structures et de procédés censés encourager la mise en place, dans les établissements, d'une culture de la concertation entre les enseignants (Erickson et al., 2005 ; Nelson et al., 2008). Des données empiriques montrent que la collaboration entre les enseignants peut contribuer à rendre ceux-ci plus efficaces, et par là-même améliorer les résultats des élèves et faire perdurer les attitudes positives des enseignants (Liaw, 2009 ; Puchner et Taylor, 2006). Dans une méta-revue des études empiriques, Cordingley et al. (2003) indiquent que la formation continue collective est associée à un impact positif sur l'étendue des pratiques et des stratégies pédagogiques des enseignants, à la capacité des enseignants de faire coïncider ces pratiques et stratégies avec les besoins des élèves, ainsi qu'à leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle. Des données montrent également que la formation continue collective est associée à une influence positive sur le processus d'apprentissage, la motivation et les résultats des élèves.

Cette section analyse les corrélations entre plusieurs pratiques collaboratives et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Les pratiques collaboratives sont identifiées plus spécifiquement par les indicateurs suivants : enseigner en équipe dans une même classe, observer les cours des autres enseignants et leur en faire des commentaires, participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge, et participer à des activités de formation collectives. Les enseignants qui déclarent prendre part à ce type d'activités au moins cinq fois par an sont comparés avec les enseignants qui déclarent y participer moins souvent.

Le tableau 7.16 montre les corrélations entre les pratiques collaboratives susmentionnées et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. À l'exception de quelques pays seulement, il semble que les enseignants qui déclarent faire usage de pratiques collaboratives au moins cinq fois par an affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés. Cette corrélation est faible dans de nombreux pays, mais plus prononcée dans quelques autres. Par exemple, au Chili, en Croatie et en République slovaque, on note une corrélation positive marquée entre le fait d'enseigner en équipe dans une même classe au moins cinq fois par an et le sentiment d'efficacité personnelle. Observer les cours des autres enseignants et leur en faire des commentaires en retour est au moins modérément lié à une hausse du sentiment d'efficacité personnelle aux Pays-Bas, en Serbie et en Suède (tableau 7.16.Web). De même, le fait de participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge est lié à une hausse modérée des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle dans 11 pays, et à une forte progression du sentiment d'efficacité personnelle en Croatie, en Finlande, en Islande et en République tchèque. L'indicateur le plus étroitement associé au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est cependant la participation à des activités collectives de formation continue. Dans presque tous les pays, les enseignants qui prennent part à ce type d'activités au moins cinq fois par an ont des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés et dans la moitié des pays, cette relation est modérée. Les corrélations sont particulièrement fortes en Bulgarie, au Chili, en Corée, en Estonie, en Finlande et en Israël.

Le tableau 7.17 présente les relations entre ces pratiques collaboratives et la satisfaction professionnelle des enseignants. Comme le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle est liée positivement aux pratiques collaboratives dans presque tous les pays. Certaines relations sont particulièrement marquées. Au Chili et en Estonie, par exemple, la satisfaction professionnelle apparaît liée, en particulier, avec le fait d'enseigner en équipe dans une même classe (tableau 7.17.Web). Des relations modérées avec l'observation des cours d'autres enseignants apparaissent dans huit pays.

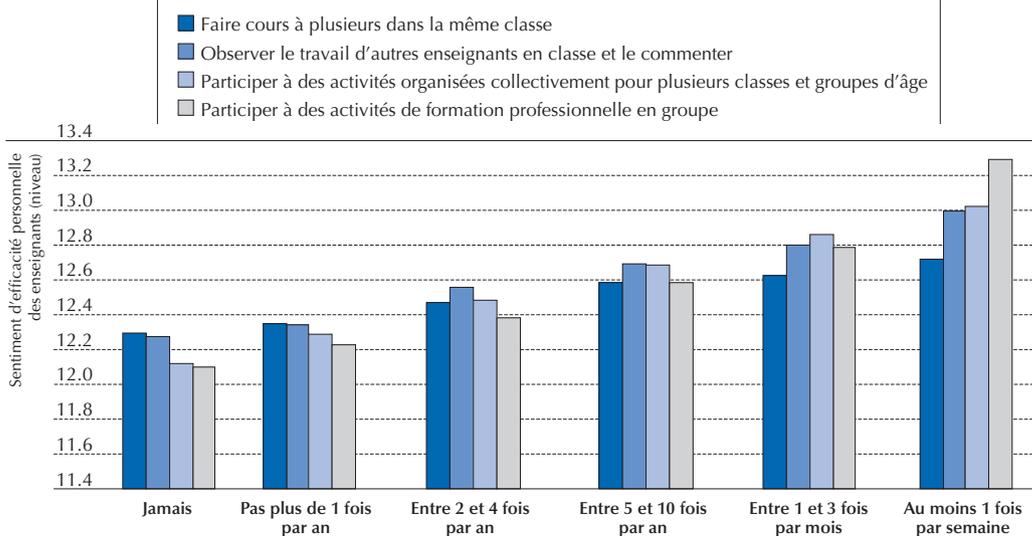


Par ailleurs, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), la satisfaction professionnelle des enseignants qui participent à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge est modérément plus élevée. Comme pour le sentiment d'efficacité personnelle, l'indicateur avec lequel la satisfaction professionnelle est le plus étroitement associée est la participation à des activités collectives de formation continue au moins cinq fois par an : dans deux tiers des pays, ce facteur accroît notablement la satisfaction professionnelle. Parmi ces pays, 12 se caractérisent par des corrélations modérément fortes, tandis que la corrélation est exceptionnellement forte au Brésil et au Chili. En d'autres termes, les enseignants qui prennent part à ces activités y indiquent plus fréquemment des niveaux de satisfaction professionnelle beaucoup plus élevés que ceux qui n'y participent pas.

■ Graphique 7.9 ■

Sentiment d'efficacité personnelle et collaboration professionnelle des enseignants

Niveau de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants selon la fréquence des items suivants concernant la collaboration professionnelle entre les enseignants, dans le premier cycle du secondaire



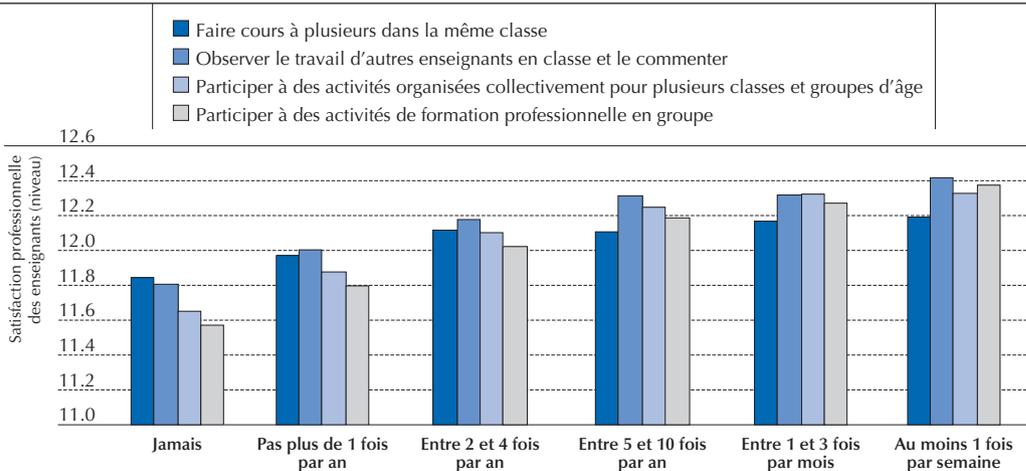
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933042295>

■ Graphique 7.10 ■

Satisfaction et collaboration professionnelles des enseignants

Niveau de satisfaction professionnelle des enseignants selon la fréquence des items suivants concernant la collaboration professionnelle entre les enseignants, dans le premier cycle du secondaire



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933042314>



Les relations entre la fréquence des pratiques collaboratives et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants dans les différents pays en moyenne sont représentées dans les graphiques 7.9 et 7.10, respectivement. En examinant l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, on constate que la fréquence des pratiques collaboratives et le lien positif avec le sentiment d'efficacité personnelle ont tendance à augmenter en tandem.

Pour la satisfaction professionnelle, la corrélation positive semble stagner légèrement pour les fréquences plus élevées de participation aux activités collaboratives. Toutefois, dans l'ensemble, une implication plus fréquente dans les pratiques collaboratives semble associée, en moyenne, à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus élevés pour les enseignants des pays participant à l'enquête TALIS.

Ces résultats et ceux présentés dans la section consacrée aux relations interpersonnelles dans les établissements soulignent la nécessité d'adopter un nouveau modèle d'enseignement. Le modèle traditionnel de l'enseignant qui travaille seul dans sa classe n'est plus adapté pour diverses raisons. Le renforcement des relations et des pratiques collaboratives dans les établissements d'enseignement, qu'il s'appuie sur des activités collectives de formation continue, des mécanismes de commentaires par les pairs ou des activités pédagogiques collectives, est très bénéfique au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants.

RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Les concepts de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants sont plus importants pour les établissements d'enseignement et les systèmes éducatifs qu'une simple lecture superficielle pourrait le laisser penser. Autrement dit, l'idée n'est pas seulement que les enseignants se sentent bien et soient satisfaits de leur travail, même si cela aussi, bien sûr, a son importance. Les recherches citées dans ce chapitre indiquent qu'il existe des corrélations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et les résultats des élèves. Des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés sont également associés à la motivation des élèves et à d'autres comportements positifs des enseignants. Mais il y a peut-être plus important encore : des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle faibles peuvent être associés, chez les enseignants, à des niveaux de stress élevés et à des difficultés pour faire face aux élèves qui ont des problèmes de comportement. Les données de l'enquête TALIS montrent également que dans la plupart des pays, l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est légèrement plus susceptible d'améliorer leur satisfaction professionnelle que la réciproque. La satisfaction professionnelle est importante en soi car elle est liée au maintien des enseignants dans la profession et à leur engagement professionnel.

Les données présentées dans ce chapitre indiquent qu'en moyenne, neuf enseignants sur dix sont satisfaits de leur travail, et 70 % à 92 % des enseignants ont confiance dans leurs aptitudes dans les domaines mesurés. C'est au niveau des pays que les variations les plus fortes se font jour. Les différences des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle déclarés proviennent de différentes sources selon les pays, mais dans l'ensemble, le fait d'enseigner dans des classes considérées comme difficiles joue un rôle majeur. Ce constat n'a rien de surprenant, compte tenu du temps que les enseignants passent dans leur classe et de l'importance du travail qui y est – ou devrait y être – effectué. Lorsqu'un enseignant passe une part excessivement élevée de son temps à faire respecter l'ordre en classe ou qu'une proportion plus importante de ses élèves a des problèmes de comportement, on peut raisonnablement supposer qu'il a moins confiance dans ses aptitudes ou qu'il est moins satisfait de son travail. Les données de l'enquête TALIS le confirment.

Mais, fort heureusement, les données de l'enquête mettent aussi en lumière les facteurs qui exercent une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants, et peuvent faciliter l'élaboration des politiques ou des programmes dans ces domaines.

Donner aux enseignants les moyens de participer aux processus de prise de décision dans l'établissement

Il importe que les enseignants soient associés aux fonctions de direction pour de nombreuses raisons. Les enseignants qui indiquent avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision dans leur établissement font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans tous les pays de l'enquête TALIS et d'un sentiment accru d'efficacité personnelle dans la plupart des pays. Par ailleurs, dans presque tous les pays de l'enquête, la possibilité qu'ont les enseignants de participer aux processus de prise de décision est étroitement et positivement associée à la probabilité que les enseignants soient d'avis que leur profession est valorisée dans la société.

Comme on l'a vu dans le chapitre 3, le partage des responsabilités de direction est important non seulement pour alléger la charge de travail des chefs d'établissement, mais aussi parce qu'il peut être bénéfique aux enseignants. En outre, les enseignants sont idéalement placés pour faciliter les prises de décision au niveau de l'établissement : en effet, ils sont



sans doute plus proches des élèves et des parents, plus au fait de l'application des programmes et mieux à même de commenter les évaluations et les résultats des élèves que ne le sont les chefs d'établissement. Non seulement il serait souhaitable que les chefs d'établissement délèguent une partie de leur pouvoir de décision aux enseignants, mais les décideurs gagneraient à élaborer des lignes directrices sur les modes de direction et de prise de décision partagés au niveau du système.

Développer la capacité des enseignants à gérer les problèmes de comportement de façon plus efficace

Les données de l'enquête TALIS indiquent qu'une augmentation de la proportion d'élèves ayant des problèmes de comportement est associée à une forte baisse du niveau de satisfaction professionnelle déclaré par les enseignants. En outre, dans la plupart des pays, les enseignants qui passent plus de temps à faire respecter l'ordre en classe déclarent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus bas. L'examen plus approfondi de ces relations a permis de constater que les corrélations négatives entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle et les problèmes spécifiques liés au climat en classe pouvaient s'expliquer par le temps que les enseignants consacrent au maintien de l'ordre en classe. Autrement dit, le facteur le plus déterminant du sentiment d'efficacité personnelle ou de la satisfaction professionnelle des enseignants n'est pas le pourcentage d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement, mais le temps que l'enseignant passe à régler les problèmes de discipline que ces élèves – ou d'autres élèves de la même classe – provoquent.

Même s'il est impossible de dégager des inférences causales, les analyses présentées dans ce chapitre apportent des arguments préliminaires en faveur du renforcement de la capacité des enseignants à gérer les problèmes de comportement, afin de réduire l'incidence de ces problèmes sur l'enseignement et l'apprentissage. Cela serait profitable non seulement pour les enseignants, mais aussi pour l'apprentissage des élèves. Une solution consisterait à proposer aux enseignants, et en particulier aux enseignants débutants, des activités de formation continue détaillant diverses stratégies de gestion de la classe ou pédagogiques. Une autre solution serait d'intervenir au niveau des ressources d'enseignement, en offrant aux enseignants un soutien pédagogique ou un soutien en classe renforcé, en particulier dans les classes considérées comme difficiles. Il est également important de s'assurer que, lors de leur formation initiale, les enseignants effectuent plusieurs stages de pratique suffisamment longs, dans des établissements diversifiés, afin que les candidats ne puissent entrer dans la profession qu'après avoir acquis des compétences suffisantes en matière de gestion des classes. La mise en place dans les classes de dispositifs plus souples, tels que l'enseignement en équipe, qui présente d'autres avantages abordés dans la suite du document, pourrait permettre aux enseignants de partager les tâches d'enseignement et de gestion des problèmes de discipline éventuels.

Encourager le développement des relations interpersonnelles dans l'établissement

Ce chapitre montre que les relations interpersonnelles dans l'établissement ont un effet modérateur important sur certaines situations auxquelles sont confrontés les enseignants qui travaillent avec des classes difficiles. Par ailleurs, les relations avec les élèves sont étroitement associées à la satisfaction professionnelle des enseignants.

Les chefs d'établissement doivent faciliter et soutenir le renforcement des relations interpersonnelles dans l'établissement. Ce soutien peut prendre la forme d'une mise à disposition de ressources – par exemple, une salle où les enseignants peuvent se retrouver ou des créneaux horaires, en dehors de ceux dévolus aux cours ou aux tâches administratives, durant lesquels les enseignants peuvent rencontrer leurs collègues et élèves. Il importe également que l'équipe de direction se rende disponible auprès des enseignants. Les politiques publiques peuvent faire en sorte que les chefs d'établissement disposent de la marge de manœuvre nécessaire pour élaborer des stratégies dans ces différents domaines et modifier les emplois du temps et la configuration des bâtiments si cela peut être utile. Mais, plus important encore sans doute, les enseignants eux-mêmes doivent être disposés à nouer des liens avec leurs collègues, l'administration et les élèves.

Instaurer des systèmes d'évaluation et de commentaire pertinents, en rapport avec la pratique des enseignants

Nous avons vu dans les précédents chapitres que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits étaient importants à de nombreux égards pour le travail des enseignants. Le présent chapitre a montré que la perception qu'ont les enseignants des systèmes d'évaluation et de commentaire dans leur établissement peut aussi avoir une incidence. Dans tous les pays de l'enquête TALIS, la perception, chez les enseignants, que l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits les poussent à modifier leurs pratiques pédagogiques est associée à une satisfaction professionnelle plus élevée, tandis que l'impression selon laquelle les évaluations et les commentaires ont une finalité purement administrative est associée à un niveau de satisfaction professionnelle plus faible.



C'est là une raison supplémentaire qui doit inciter les décideurs et les établissements d'enseignement à œuvrer au développement de systèmes d'évaluation des enseignants et de commentaire véritablement axés sur l'amélioration de l'enseignement. (Les recommandations des chapitres 5 et 6 donnent de plus amples précisions à ce sujet.)

Encourager les enseignants à collaborer entre eux, par le biais de la formation continue ou des pratiques mises en œuvre en classe

La collaboration entre les enseignants est importante, non seulement parce qu'elle leur permet de nouer entre eux des relations plus étroites, mais aussi par sa valeur intrinsèque. Les données de l'enquête TALIS montrent que les enseignants tirent profit de leurs relations de collaboration avec leurs collègues, fussent-elles limitées. Elles révèlent notamment que le fait de participer à des activités collectives de formation continue ou d'avoir recours à des pratiques collaboratives au moins cinq fois par an est lié positivement au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants. Un grand nombre des pratiques collaboratives mentionnées dans l'enquête TALIS peuvent et devraient être mises en œuvre au niveau de l'établissement d'enseignement. C'est le cas notamment de l'observation et des commentaires sur les cours des autres enseignants, ou encore du travail en équipe dans une même classe. Ces activités particulières ont des intérêts multiples : elles permettent aux enseignants de se perfectionner dans leur milieu de travail même et leur offrent une autre source de retour d'information sur leur travail. L'assouplissement des emplois du temps, nécessaire pour permettre aux enseignants de travailler en équipe, demandera quelques efforts aux chefs d'établissement, mais le jeu en vaut certainement la chandelle.

Notes

1. La plupart des études citées dans ce chapitre s'appuient sur des recherches effectuées aux États-Unis. Par conséquent, le fait d'utiliser la vaste base de données internationale de TALIS pour examiner les relations proposées apporte un éclairage nouveau et plus nuancé, car culturellement plus complet, sur les attitudes des enseignants.
2. Les enseignants ont répondu qu'ils adoptaient ces comportements « assez souvent » ou « beaucoup », catégories résumées ici par « souvent ».
3. Ces analyses s'appuient sur des régressions logistiques binaires réalisées pour chaque pays séparément. Les catégories « pas du tout d'accord » et « pas d'accord » ont été fusionnées et choisies comme catégorie de référence pour analyser dans quelle mesure les enseignants considèrent que leur profession est valorisée dans la société. L'annexe B fournit des précisions techniques sur les analyses et l'interprétation des tableaux de résultats associés.
4. Pour faciliter l'interprétation des données, nous préférons parler de relations « faibles », « modérées » ou « fortes » plutôt que nous référer aux valeurs numériques des coefficients de régression. Les seuils de transition d'une catégorie à la suivante sont les coefficients de régression correspondant à des coefficients normalisés de 0.2 et 0.3 en unité d'écart-type. Voir l'encadré 7.2 pour de plus amples informations à ce sujet.
5. Cette conclusion reste valable lorsque l'on examine les différentes associations en termes de variation des unités d'écart-type (voir l'annexe B).
6. De même, pour déterminer les seuils de transition, on a examiné la distribution des réponses et sélectionné un point garantissant la représentativité des réponses et une variabilité suffisamment importante pour être pertinente.



7. Comme cela été indiqué dans l'encadré 7.2, dans le cas des variables non dichotomiques, nous utilisons un marqueur de seuil supérieur d'un écart-type à la moyenne pour examiner les différences significatives de taille de coefficient, dans la mesure où un changement d'une unité n'a guère de sens avec ces indices. On considère qu'un enseignant qui obtient un score supérieur d'un écart-type au score moyen pour un indicateur donné a un score « élevé » pour cet indicateur. Par exemple, un enseignant ayant « un score élevé pour la relation enseignant-élèves » désigne un enseignant dont le score est supérieur d'au moins un écart-type au score moyen pour la relation enseignant-élèves.

8. Il est à noter que les coefficients de référence relatifs à la composition des classes ne sont pas tout à fait les mêmes dans les tableaux 7.8 à 7.15 que dans les tableaux 7.6 et 7.7, en raison de la nature différente des analyses effectuées. L'annexe B donne de plus amples informations à ce sujet.

9. Il convient de noter que la participation des enseignants aux activités de tutorat est faible dans de nombreux pays (chapitre 4). Pour assurer la robustesse des analyses, nous n'avons pris en compte que les pays où la participation aux activités de tutorat est plus que minimale (un seuil de 5 % a été utilisé).

10. Des analyses complémentaires (non reproduites ici) montrent que les corrélations entre la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle ou la satisfaction professionnelle ne changent pas de manière cohérente ou significative lorsque la formation continue est prise en compte.

11. Des analyses complémentaires (non reproduites ici) montrent que les corrélations entre la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle ou la satisfaction professionnelle ne changent pas de manière cohérente ou significative lorsque les mesures de l'évaluation ou des commentaires sont prises en compte.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Références

Antoniou, A.S., F. Polychroni et A.N. Vlachakis (2006), « Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 21, pp. 682-690.

Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Brief, A.P. et H.M. Weiss (2002), « Organizational behavior: Affect in the workplace », *Annual Review of Psychology*, vol. 53, pp. 279-307.

Butt, G. et al. (2005), « Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project », *School Leadership and Management*, vol. 25, pp. 455-471.

Calik, T. et al. (2012), « Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy », *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 12/4, pp. 2498-2504.

Caprara, G.V. et al. (2003), « Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95/4, pp. 821-832.

Caprara, G.V. et al. (2006), « Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level », *Journal of School Psychology*, vol. 44/6, pp. 473-490.

Chaplain, R.P. (2008), « Stress and psychological distress among trainee and secondary teachers in England », *Educational Psychology*, vol. 28, pp. 195-209.

Chong, W.H. et C.A. Kong (2012), « Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study », *Journal of Experimental Education*, vol. 80/3, pp. 263-283.

Collie, R.J., J.D. Shapka et N.E. Perry (2012), « School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of Educational Psychology*, vol. 104/4, pp. 1189-1204.

Cordingley P. et al. (2003), « The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning », in *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, Londres.

Crossman, A. et P. Harris (2006), « Job satisfaction of secondary school teachers », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 34, pp. 29-46.



- Darling-Hammond, L.** et **N. Richardson** (2009), « Teacher learning: What matters? », *Educational Leadership*, vol. 66/5, pp. 46-53.
- Demir, K.** (2008), « Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy », *Egitim, Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 33, pp. 93-112.
- Devos, C., V. Dupriez** et **L. Paguay** (2012), « Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? », *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(2), pp. 206-217.
- Dinham, S.** et **C. Scott** (1998), « A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction », *Journal of Educational Administration*, vol. 36, pp. 362-378.
- Emery, D.W.** et **B. Vandenberg** (2010), « Special education teacher burnout and ACT », *International Journal of Special Education*, vol. 25/3, pp. 119-131.
- Erickson, G.** et al. (2005), « Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects », *Teacher and Teacher Education*, vol. 21, pp. 787-798.
- Guthrie, J.T., A. Wigfield** et **C. VonSecker** (2000), « Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, pp. 331-341.
- Hacker, D.J.** et **A. Tenent** (2002), « Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications », *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, pp. 699-718.
- Henderson, K.** et al. (2005), « Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices », *Behavioral Disorders*, vol. 31/1, pp. 6-17.
- Holzberger, D., A. Philipp** et **M. Kunter** (2013), « How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis », *Journal of Educational Psychology*, première publication en ligne, 29 avril, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>.
- Judge, T.A.** et al. (2001), « The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review », *Psychological Bulletin*, vol. 127/3, pp. 376-407.
- Kardos, S.M.** et **S.M. Johnson** (2007), « On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues », *Teachers College Record*, vol. 109, pp. 2083-2106.
- Karimi, M.N.** (2011), « The effects of professional development initiatives on EFL teachers' degree of self-efficacy », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36/6, pp. 50-62.
- Katsiyannis, A., D. Zhang** et **M.A. Conroy** (2003), « Availability of special education teachers », *Remedial and Special Education*, vol. 24/4, pp. 246-253.
- Klassen, R.M.** et al. (2009), « Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34/1, pp. 67-76.
- Klassen, R.M.** et **M.M. Chiu** (2010), « Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102/3, pp. 741-756.
- Klassen, R.M., E.L. Usher** et **M. Bong** (2010), « Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context », *Journal of Experimental Education*, vol. 78, pp. 464-486.
- Kooij, D.** et al. (2008), « Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 23, pp. 364-394.
- Lee, K., J.J. Carswell** et **N.J. Allen** (2000), « A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables », *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, pp. 799-811.
- Liaw, E.C.** (2009), « Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions », *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, pp. 176-180.
- Liu, X.S.** et **J. Ramsey** (2008), « Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001 », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, pp. 1173-1184.
- LoCasale-Crouch, J.** et al. (2012), « The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality », *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 20/3, pp. 303-323.
- Locke, E.** (1969), « What is job satisfaction? », *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 4, pp. 309-336.
- Louis, K.S.** (2006), « Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust », *Journal of School Leadership*, vol. 16, pp. 477-487.
- Luke, A.** et al. (2005), *Innovation and Enterprise in Classroom Practice: A Discussion of Enabling and Disabling Pedagogical Factors in P5 and S3 Classrooms*, Centre for Research in Instruction and Practice, Singapour.

Lumpe, A. et al. (2012), « Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement », *International Journal of Science Education*, vol. 34/2, pp. 153-166.

Major, A.E. (2012), « Job design for special education teachers », *Current Issues in Education*, vol. 15/2, <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/900/333>.

Michaelowa, K. (2002), *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*, Hamburg Institute of International Economics.

Nelson, T.H. et al. (2008), « A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities », *Teachers College Record*, vol. 110, pp. 1269-1303.

Nie, Y. et **S. Lau** (2010), « Differential relations of traditional and constructivist instruction to students' cognition, motivation, and achievement », *Learning and Instruction*, vol. 20, pp. 411-423.

Nie, Y. et al. (2013), « The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction », *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 12/1, pp. 67-77.

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

Pounder, D.G. (1999), « Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement », *Educational Administration Quarterly*, vol. 35/3, pp. 317-348.

Powell-Moman, A.D. et **V.B. Brown-Schild** (2011), « The influence of a two-year professional development institute on teacher self-efficacy and use of inquiry-based instruction », *Science Educator*, vol. 20/2, pp. 47-53.

Price, H. et **J. Collett** (2012), « The role of exchange and emotion on commitment: A study using teachers », *Social Science Research*, vol. 41, pp. 1469-1479.

Puchner, L.D. et **A.R. Taylor** (2006), « Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups », *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, pp. 922-934.

Rosenfeld, M. et **Rosenfeld** (2008), « Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences », *Educational Psychology*, vol. 28/3, pp. 245-272.

Ross, J. et **C. Bruce** (2007a), « Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial », *Journal of Educational Research*, vol. 101/1, pp. 50-60.

Ross, J. et **C. Bruce** (2007b), « Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 146-159.

Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.

Skaalvik, E.M. et **S. Skaalvik** (2007), « Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99/3, pp. 611-625.

Somech, A. et **R. Bogler** (2002), « Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment », *Educational Administration Quarterly*, vol. 38, pp. 555-577.

Taylor, D.L. et **A. Tashakkori** (1994), « Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making », présentation à l'occasion de la réunion annuelle de la Southwest Educational Research Association, janvier 1994, San Antonio, TX.

Tschannen-Moran, M. et **M. Barr** (2004), « Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 3/3, pp. 187-207.

Tschannen-Moran, M. et **A. Woolfolk Hoy** (2001), « Teacher efficacy: Capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17/7, pp. 783-805.

Tschannen-Moran, M. et **A. Woolfolk Hoy** (2007), « The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23/6, pp. 944-956.

Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy et **W.K. Hoy** (1998), « Teacher efficacy: Its meaning and measure », *Review of Educational Research*, vol. 68, pp. 202-248.

Wolters, C.A. et **S.G. Daugherty** (2007), « Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, pp. 181-193.

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.

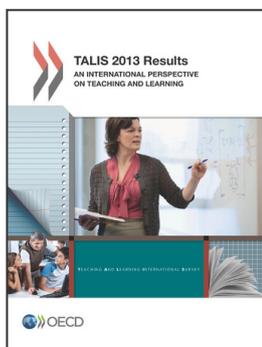


Wahlstrom, K.L. et **K.S. Louis** (2008), « How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, pp. 458-495.

Wayne, A.J. et al. (2008), « Experimenting with teacher professional development: Motives and methods », *Educational Researcher*, vol. 37/8, pp. 469-479.

Winger, S.R. et **P.M. Birkholz** (2013), « Sources of instructional feedback, job satisfaction, and basic psychological needs », *Innovative Higher Education*, vol. 38, pp. 159-170.

Woolfolk Hoy, A. et **R. Burke Spero** (2005), « Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures », *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, pp. 343-356.



Extrait de :
TALIS 2013 Results
An International Perspective on Teaching and Learning

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Importance des sentiments d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants », dans *TALIS 2013 Results : An International Perspective on Teaching and Learning*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264214293-10-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.