



HAL
open science

Quelles spécificités pour le métier d'enseignant en milieu rural ?

Laurène Bocognano, Axelle Charpentier, Christelle Raffaëlli

► To cite this version:

Laurène Bocognano, Axelle Charpentier, Christelle Raffaëlli. Quelles spécificités pour le métier d'enseignant en milieu rural? : Les apports de l'enquête Talis 2018. *Éducation & formations*, 2021, Les territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés, 102, pp.449-481. 10.48464/ef-102-19 . halshs-03347911

HAL Id: halshs-03347911

<https://shs.hal.science/halshs-03347911>

Submitted on 17 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Quelles spécificités pour le métier d'enseignant en milieu rural ?

Les apports de l'enquête Talis 2018

Laurène Bocognano
Axelle Charpentier
Christelle Raffaëlli

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

L'enseignement en milieu rural en France est-il différent de l'enseignement en milieu urbain ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous utilisons les données de l'enquête Talis, collectées en 2018 auprès d'échantillons de professeurs des écoles, d'enseignants de collège, de directeurs d'école et de principaux de collège. D'après les déclarations des personnels interrogés, les établissements de milieu rural sont plus petits et se caractérisent par un climat scolaire davantage apaisé. Les enseignants exerçant en milieu rural sont en moyenne plus jeunes. Ils déclarent aussi être plus satisfaits de leur environnement de travail que leurs collègues exerçant en milieu urbain. Alors que les pratiques innovantes sont plus courantes en milieu rural, les pratiques collaboratives sont, elles, plus fréquentes en milieu urbain. Les enseignants des établissements ruraux sont moins nombreux qu'en milieu urbain à ressentir un besoin de formation pour l'enseignement à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, peut-être parce qu'ils rapportent également y être moins exposés. Malgré ces différences notables, on n'observe pas d'écarts significatifs importants dans les pratiques professionnelles des enseignants, notamment en ce qui concerne la pédagogie. Les différences les plus importantes concernent la gestion de classe, mais celles-ci sont surtout expliquées par la concentration des établissements de l'éducation prioritaire en milieu urbain.

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

La question des territoires en éducation est devenue un enjeu majeur des politiques publiques, comme en témoignent les rapports du Sénat *Les nouveaux territoires de l'éducation* ou de la mission *Territoires et réussite* publiés en 2019 (Lafon & Roux, 2019 ; Azéma & Mathiot, 2019). Ceux-ci ont mis en évidence l'importance d'intégrer les spécificités des territoires ruraux dans la définition des politiques éducatives et de disposer de statistiques territoriales en éducation. Le rapport du Sénat souligne en effet que « *la donnée ruralité [est] absente des statistiques* » et que « *l'éducation nationale ne s'est que trop peu intéressée jusqu'à présent aux données territoriales* ». Alors que ces constats sont justifiés, ils sont à mettre en lien avec la difficulté à définir de manière précise et adéquate ce que sont la ruralité, d'une part, et l'école rurale d'autre part. En outre, le rapport souligne que les politiques d'éducation sont souvent déterminées par des critères sociaux, et non par les difficultés liées au territoire, la conséquence étant des politiques par défaut pour les établissements ruraux. Alors que la DEPP a récemment contribué à la création d'indicateurs (Duquet-Métayer & Monso, 2019a, 2019b ; Maugis & Touahir, 2019a, 2019b) permettant une allocation des moyens tenant compte de la donnée territoire, un angle mort subsiste s'agissant des pratiques professionnelles des enseignants. Les dernières données publiées par la DEPP sur cette thématique (Alluin, 1995) s'appuyaient sur une enquête réalisée auprès de professeurs des écoles en 1993.

L'enseignement en milieu rural en France est-il différent de l'enseignement en milieu urbain ? Un des intérêts de cet article est de fournir des éléments de réponse actualisés à cette question, en analysant les différences existant entre milieu rural et milieu urbain en termes de compositions des établissements, mais également de pratiques enseignantes et de ressenti des enseignants à l'égard de leurs conditions d'exercice (fonctionnement et climat de l'établissement, satisfaction professionnelle et bien-être, besoins de formation, etc.). Pour investiguer ces différences, nous utilisons les données de l'enquête Talis 2018 qui a interrogé des professeurs des écoles, des enseignants de collège, des directeurs d'école et des principaux de collège exerçant en milieu rural et en milieu urbain.

Le groupe des répondants en établissement rural n'est pas très important (109 professeurs des écoles, 30 directeurs d'école, 316 enseignants de collège et 22 principaux de collège), mais l'échantillonnage tenait compte de la taille de la commune ou de l'unité urbaine de l'établissement des personnels interrogés ► **Encadré 1**. En effet, l'enquête Talis fixe

ENCADRÉ 1 Méthodologie

En 2018, la France a participé à l'enquête Talis organisée sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il s'agissait de sa seconde participation après celle de 2013 pour le premier cycle de l'enseignement secondaire et de sa première participation pour le premier degré (classes de l'élémentaire). Talis interroge des échantillons nationaux représentatifs d'enseignants ainsi que les chefs d'établissement ou directeurs d'école de ces enseignants.

La population cible des enseignants est circonscrite en retenant la définition utilisée par le projet d'Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) de l'OCDE, à savoir des enseignants devant élèves, dont « *l'activité professionnelle consiste à transmettre les connaissances, compétences et le comportement en conformité avec les programmes scolaires* ». Les enseignants remplissant la fonction de chef d'établissement, ceux exerçant comme suppléants (remplaçants temporaires), ceux en congé de longue durée, ceux exerçant uniquement dans des établissements ou classes réservés aux élèves ayant des besoins spécifiques (EREA, Segpa, ULIS, etc.) ainsi que ceux ayant un temps d'enseignement peu élevé (moins de 50 % du temps de service) ne sont pas représentés dans l'échantillon. Talis fixe

comme impératif à tous les pays participants que la population retenue représente au moins 95 % de la population cible nationale.

Pour constituer la base de sondage de la France et établir la liste des établissements scolaires, la liste des enseignants est d'abord établie à partir des annuaires du ministère. Dans la mesure où certains enseignants peuvent être affectés dans plusieurs collèges ou écoles, le lien entre enseignant et établissement se fait à l'aide du pourcentage de service effectué dans chacun de ces établissements.

Est considéré comme établissement d'affectation principale de l'enseignant celui où il effectue le plus de service d'enseignement. Les collèges et écoles sollicités pour participer à Talis sont sélectionnés par un tirage aléatoire à probabilité proportionnelle à la taille de l'établissement.

Au collège, la sélection des enseignants (20 par collège) intervient dans un second temps par un tirage aléatoire simple dans les établissements sélectionnés comptant plus de 20 enseignants. Dans les établissements comptant moins d'enseignants, tous les enseignants sont sélectionnés. Dans les écoles, tous les enseignants sont sélectionnés pour participer à l'enquête. Chaque échantillon national doit compter au moins 200 écoles et 1 500 enseignants pour le premier degré et au moins 200 collèges et 4 000 enseignants pour le second degré.

La constitution des deux échantillons de Talis 2018 (premier et second degrés) repose sur un plan de sondage stratifié à l'aide de deux variables : le secteur de l'établissement scolaire croisé avec l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire (EP) d'une part, et la taille de la commune ou de l'unité urbaine de l'établissement d'autre part. Les répondants appartiennent donc à l'une des neuf strates suivantes :

1. Établissement public hors EP - communes rurales et unités urbaines < 10 000 habitants
2. Établissement public hors EP - unités urbaines entre 10 000 et 199 999 habitants
3. Établissement public hors EP - unités urbaines de 200 000 habitants et plus
4. Établissement public en EP - communes rurales et unités urbaines < 10 000 habitants
5. Établissement public en EP - unités urbaines entre 10 000 et 199 999 habitants
6. Établissement public en EP - unités urbaines de 200 000 habitants et plus
7. Établissement privé sous contrat - communes rurales et unités urbaines < 10 000 habitants
8. Établissement privé sous contrat - unités urbaines entre 10 000 et 199 999 habitants
9. Établissement privé sous contrat - unités urbaines de 200 000 habitants et plus

Dans chaque strate (secteur croisé avec la taille de commune), le nombre d'établissements sélectionnés est proportionnel à la taille de la strate au niveau national. La répartition des répondants à Talis 2018 dans les différentes strates est décrite dans le [tableau 16](#) en annexe, p. 480.

Afin de garantir que les échantillons ne soient pas biaisés par la non-réponse, Talis exige un taux de réponse de 75 % des établissements échantillonnés, chaque établissement devant fournir un taux minimum de réponse de 50 % de la part des enseignants et une participation obligatoire du chef d'établissement. Un taux minimum de participation globale de 75 % des enseignants de chaque pays est également exigé. Les taux de réponse des différentes catégories de répondants pour la France sont élevés : respectivement, 84 % pour les professeurs des écoles, 77 % pour les enseignants de collège et 100 % pour les directeurs d'école et chefs d'établissement.

Les réponses sont ajustées avec des poids d'enquête pour prendre en compte la conception de l'échantillon et la participation. Les poids d'enquête reflètent les probabilités de sélection aux différentes étapes de l'échantillonnage et la participation des établissements scolaires et des enseignants dans chaque établissement. Enfin, ils tiennent également compte des enseignants travaillant dans plus d'un collège (qui sont mécaniquement plus susceptibles d'être échantillonnés). La variable finale de pondération indique combien d'unités de population sont représentées par unité échantillonnée.

Les données internationales de l'enquête Talis ne sont pas mobilisées dans le cadre de cette étude, mais sont analysées dans d'autres publications de la DEPP (Charpentier, Embarek, Raffaëlli, Solnon, 2019 ; Charpentier & Solnon, 2019 ; Longhi, Charpentier et Raffaëlli, 2020 ; Charpentier, Longhi, Raffaëlli, Solnon, 2020).

comme impératif à tous les pays participants que la population retenue représente au moins 95 % de la population cible nationale. Ces données présentent alors un avantage considérable qui est de pouvoir compléter de manière plus précise les données exhaustives collectées par les systèmes d'information de la DEPP (par exemple, le statut, l'ancienneté, le nombre de collègues dans l'établissement, ou le temps de trajet domicile-travail), en interrogeant les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, leurs relations avec les élèves, le climat collaboratif et innovant de leur établissement, etc. Bien qu'il s'agisse de données déclaratives, et donc sujettes à des biais (tel que le biais de désirabilité sociale, par exemple), l'enquête permet de caractériser de manière claire les écarts potentiels existant entre les enseignants exerçant à la fois sur des territoires différents (rural vs urbain) mais aussi à des degrés d'enseignement différents (écoles vs collèges). De plus, la possibilité de croiser les déclarations des enseignants avec celles des directeurs d'école et des chefs d'établissement permet de s'assurer de la cohérence des données recueillies par voie de questionnaires.

Dans cet article, nous effectuons plusieurs comparaisons. La distinction entre les territoires ruraux et urbains se fait à l'aide de la classification Insee en termes de tranches d'unités urbaines : « *sont considérées comme rurales les communes qui ne rentrent pas dans la constitution d'une unité urbaine : les communes sans zone de bâti continu de 2 000 habitants, et celles dont moins de la moitié de la population municipale est dans une zone de bâti continu* »¹. Pour aller plus loin, dans le second degré, nous utilisons un autre indicateur d'éloignement² créé par la DEPP (Maugis & Touahir, 2019a, 2019b ; Touahir & Maugis, 2021), qui permet de comparer les personnels exerçant dans les établissements les moins éloignés (premier quartile de notre échantillon) à ceux des établissements les plus éloignés (quatrième quartile). Les différences observées entre milieu rural et milieu urbain sont cohérentes avec celles qui existent entre établissements les plus éloignés et les moins éloignés (elles ne sont pas reportées dans les tableaux et figures du texte pour des raisons de lisibilité). Enfin, dans nos analyses, nous ajoutons une autre distinction afin de prendre en compte l'appartenance de certaines écoles et de certains collèges à l'éducation prioritaire (EP) et d'isoler ainsi les établissements bénéficiaires d'actions pédagogiques et éducatives renforcées dans des territoires rencontrant de grandes difficultés sociales. Pour le premier degré, puisqu'aucune école de milieu rural n'est en EP dans notre échantillon, nous fournissons une analyse en comparant les réponses des enseignants exerçant en milieu rural avec celles des enseignants exerçant en milieu urbain en EP. Pour le second degré, puisqu'environ 6 % des collèges ruraux sont classés en EP, on effectue aussi une comparaison entre les enseignants exerçant en milieu rural hors EP et ceux exerçant en milieu urbain en EP.

Cet article met en évidence certaines différences en termes d'enseignement entre milieu rural et milieu urbain, notamment en ce qui concerne les pratiques collaboratives et l'innovation. Toutefois, l'un des résultats-phares est la très faible différence concernant le type de pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants en classe. En effet, on

1. La typologie des communes utilisée ici est cohérente avec celle développée par la DEPP (Duquet-Métayer & Monso, 2019a, 2019b). Cette dernière, plus fine que celle de l'Insee (quatre sous-catégories de communes en milieu rural et cinq en milieu urbain), n'a pu être utilisée dans la présente analyse en raison de tailles d'échantillons trop faibles.

2. L'indice d'éloignement des collèges est un indice calculé par la DEPP dans le but de compléter l'information d'éloignement géographique (i.e. rural vs urbain). Cet indice est calculé à l'aide d'une analyse en composantes principales (ACP) qui prend en compte trois types de données : le profil des élèves (commune de résidence, distance à parcourir pour se rendre au collège), l'offre de formation autour du collège (distance aux différentes classes de collège possibles (Segpa, sections linguistiques, etc.), la distance aux différentes classes de seconde possibles (générale, professionnelle etc.) et enfin la distance aux équipements sportifs et culturels.

observe très peu d'écarts dans les méthodes d'enseignement auxquelles les professeurs ont recours selon le territoire. Le deuxième grand résultat de cet article concerne le climat relationnel entre enseignants et élèves qui est nettement plus propice aux apprentissages en milieu rural, et ce, notamment parce que les règles de vie scolaire semblent y être plus respectées. Dans le même temps, les enseignants d'établissements ruraux se sentent moins bien préparés que ceux d'établissements urbains à la gestion de classe.

ENSEIGNEMENT RURAL ET ENSEIGNEMENT URBAIN : QUAND LES COMPOSITIONS DES ÉTABLISSEMENTS DIFFÈRENT

Les données de Talis 2018 permettent de décrire le contexte d'enseignement et les caractéristiques individuelles des professeurs interrogés selon l'appartenance ou non de leur établissement à un territoire rural. Elles permettent également d'identifier des différences de composition des classes, sachant néanmoins que les élèves scolarisés dans un établissement donné ne résident pas nécessairement dans le territoire de cet établissement.

En milieu rural, des établissements plus petits, moins souvent en éducation prioritaire, et où la culture du partage des responsabilités est plus forte

Par rapport à leurs collègues exerçant en milieu urbain, les professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 sont un peu moins nombreux à exercer dans le secteur privé sous contrat (12,2 % contre 17,5 %), et aucun n'enseigne dans une école relevant de l'éducation prioritaire (contre 20,3 % pour les professeurs des écoles non rurales) ↘ **Tableau 1** et **figure 1** p. 454. En milieu rural, le nombre d'élèves déclaré par les chefs d'établissement est nettement plus faible qu'en milieu urbain ↘ **Tableau 1**. Dans le premier degré, le nombre d'élèves par établissement est en moyenne de 95 contre 206 en milieu urbain. Dans le second degré, la différence entre milieu rural et milieu urbain est, en

↘ **Tableau 1** Contexte d'enseignement, selon le territoire d'exercice

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Secteur privé sous contrat (%)	12,2	- 5,3**	s.o.	9,9	- 14,8***	10,7	s.o.
Taille de la classe	23,1	- 1,0***	0,9**	24,6	- 1,6***	25,0	2,15***
Nombre d'enseignants en service dans l'établissement	4,8	- 5,4***	- 8,9***	22,5	- 20,2***	22,5	- 20,9***
Nombre d'élèves dans l'établissement	95,4	- 110,7***	- 156,1***	256,4	- 353***	256,2	- 254,1***
Nombre moyen d'élèves par enseignant	24,0	3,5***	5,9*	10,8	- 3,3***	10,8	- 1,0

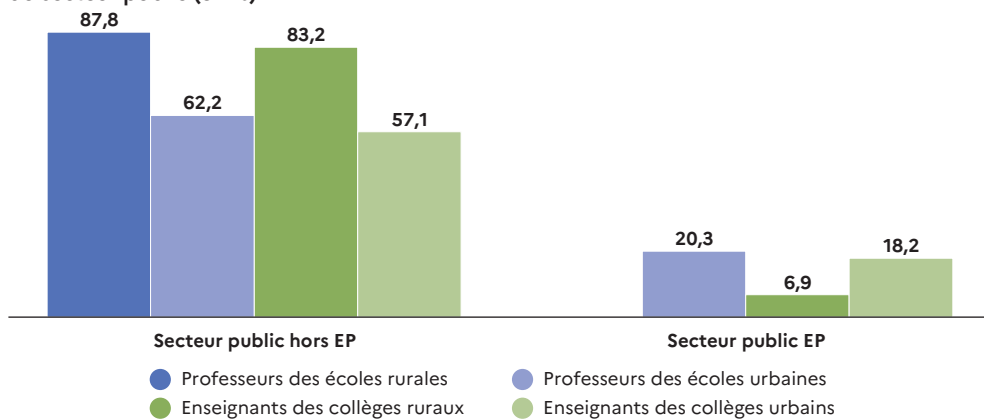
Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles interrogés par Talis 2018, 12,2 % de ceux exerçant en milieu rural travaillent dans une école privée sous contrat contre 17,5 % de ceux exerçant en milieu urbain (la valeur pour le milieu urbain s'obtient en prenant la valeur en milieu rural à laquelle on retranche l'écart renseigné en points de pourcentages). La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

► **Figure 1** Appartenance à l'éducation prioritaire, selon le territoire d'exercice des enseignants du secteur public (en %)



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 87,8 % des professeurs des écoles interrogés par Talis 2018 exercent dans le secteur public hors EP ; aucun n'exerce dans le secteur public EP. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : enseignants français du secteur public interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

proportion, similaire à celle observée dans le premier degré : on trouve 256 élèves en moyenne dans les collèges ruraux contre 609 dans les collèges urbains³. Dans le même temps, le nombre d'enseignants par école en milieu rural est lui aussi plus faible : on compte en moyenne 4,8 enseignants par école rurale contre 10,2 pour les écoles urbaines, selon les déclarations des directeurs d'école interrogés par Talis 2018. On retrouve le même rapport pour les établissements du second degré. Au total, le nombre moyen d'élèves par enseignant est plus élevé dans les écoles rurales (24) que dans les écoles urbaines (20,5).

Les écarts de tailles d'établissements entre milieu rural et milieu urbain sont intéressants à mettre en relation avec leur fonctionnement ► **Tableau 2**. Si la participation des enseignants aux décisions concernant l'établissement est relativement importante, elle l'est d'autant plus en milieu rural. En effet, on observe, par exemple, que dans les écoles rurales, 91,3 % des enseignants déclarent que les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement, contre 83,3 % dans les écoles urbaines. La participation à la prise de décision est également plus forte pour les élèves des écoles rurales que pour ceux des écoles urbaines. Les enseignants des milieux ruraux (tous niveaux confondus) sont également plus nombreux à déclarer qu'il existe dans leur établissement une conception commune de l'enseignement et l'apprentissage. Ils sont en effet 90,8 % à le rapporter dans les écoles rurales (respectivement 73,7 % dans les collèges ruraux) contre seulement 79,7 % dans les écoles urbaines (respectivement 66,6 % dans les collèges urbains).

³. Nous avons comparé ces résultats avec ceux tirés des systèmes d'information de la DEPP (année scolaire 2019-2020). Dans l'ensemble, les écarts entre rural et urbain sont cohérents, mais les bases exhaustives établissent un nombre moyen de 73 élèves dans les écoles rurales contre 170 dans les écoles urbaines et de 276 dans les collèges ruraux contre 513 dans les collèges urbains.

➤ **Tableau 2** Pourcentage d'enseignants déclarant être d'accord avec les propositions relatives à l'organisation interne de l'établissement, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
« Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement. »	91,3	8,0**	4,1	80,5	5,4	80,2	6,4
« Les parents des élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement. »	79,7	9,3**	8,0	72,7	1,7	71,6	4,5
« Les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement. »	63,6	16,8**	13,1	61,6	2,9	60,8	2,5
« Le personnel de l'établissement a une conception commune de ce qu'est l'enseignement et de ce qu'est l'apprentissage. »	90,8	11,1***	13,5***	73,7	7,1*	72,3	7,3
« Le personnel de l'établissement applique les règles de comportement des élèves au sein de tout l'établissement. »	88,7	2,1	2,8	78,0	9,3***	78,4	14,0***

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles interrogés par Talis 2018, 91,3 % de ceux exerçant en milieu rural sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition selon laquelle « les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement » contre 83,3 % de ceux exerçant en milieu urbain. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

En milieu rural, des enseignants plus jeunes, avec des motivations différentes de celles de leurs collègues exerçant en milieu urbain

Les caractéristiques des enseignants interrogés⁴ diffèrent selon le territoire d'exercice ➤ **Tableau 3** p. 456. Tout d'abord, si elles restent majoritaires dans les deux types de territoires et les deux niveaux d'enseignement, les femmes sont moins représentées dans les établissements ruraux. Par exemple, elles sont 59,3 % dans les collèges ruraux contre 66 % dans les collèges urbains. Dans les établissements ruraux, la part des enseignants de moins de 35 ans est plus forte que dans les établissements urbains. Dans le même temps, la part des plus de 50 ans est plus faible dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains. Les enseignants sont donc relativement plus jeunes en milieu rural. Dans le premier degré, ils sont non seulement plus jeunes en milieu rural, mais ils ont également 1,4 année d'expérience supplémentaire par rapport à leurs collègues de milieu urbain. Ceci peut être expliqué par le fait qu'ils sont plus nombreux à déclarer qu'enseigner était leur premier choix de carrière. L'analyse des données relatives à l'année d'obtention du diplôme et à l'année de naissance permet d'interpréter cet indicateur et de confirmer

4. Les données ayant été recueillies sur un échantillon, il est possible que certains indicateurs calculés à partir de ces données diffèrent un peu des valeurs observées dans la population. En ce qui concerne les caractéristiques individuelles des enseignants, s'il est important de connaître la composition de notre échantillon, un tableau présentant les indicateurs calculés à partir des données exhaustives est fourni en annexe (**tableau 17** p. 480). Il permet d'observer les différences entre l'échantillon Talis et la population d'enseignants français.

► **Tableau 3** Caractéristiques individuelles des enseignants, selon le territoire d'exercice

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Femmes (%)	83,5	- 4,1*	- 1,0	59,3	- 6,7**	61,2	2,9
Âge moyen	41,4	- 0,2	1,9**	41,4	- 1,8***	42,0	2,4***
Âge < 35 ans (%)	30,6	5,6*	- 6,9	28,5	4,4***	24,9	- 12,4***
Âge ≥ 50 ans (%)	16,2	- 5,2*	0,7	22,4	- 5,4**	23,6	7,8***
Ancienneté moyenne dans le métier	16,8	1,4**	4,2***	15,0	- 1,9***	15,8	2,3***
Enseigner était le premier choix de carrière (%)	76,8	9,0***	8,0*	66,2	- 3,3	66,1	- 0,4
Titulaires (%)	97,0	1,1	0,02	83,0	- 10,8***	88,0	- 6,8***
Exerçant dans plus d'un établissement (%)	13,5	- 19	- 41,3**	20,5	10,8	20,9	7,7

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles interrogés par Talis 2018, 83,5 % de ceux exerçant en milieu rural étaient des femmes contre 87,6 % des professeurs des écoles urbaines. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

qu'en milieu rural les enseignants sont plus jeunes, car ils sont moins nombreux à être issus d'une reconversion professionnelle. On ne retrouve pas cette tendance dans le second degré⁵. Ceci peut venir du fait que la formation pour être enseignant dans le secondaire est plus spécialisée que dans le premier degré, et qu'il est donc plus difficile de se reconvertir pour enseigner au collège. Toutefois, si l'on compare le milieu rural hors EP au milieu urbain en EP, on observe dans le premier comme dans le second degré une ancienneté nettement plus élevée pour les enseignants exerçant en milieu rural hors EP. Ainsi, ces données sont cohérentes avec d'autres travaux de la DEPP montrant que les enseignants ayant le moins d'ancienneté exercent plus souvent en EP en raison des politiques d'affectation (Stéfanou, 2018, Thomas, 2021). D'autre part, dans les collèges ruraux, on observe moins de titulaires que dans les collèges urbains⁶.

Les enseignants diffèrent également dans l'appréciation qu'ils portent sur leur formation initiale ► **Tableau 4**. Ils sont, dans le premier comme dans le second degré, nettement plus nombreux à se sentir bien préparés au contenu propre à leur discipline en milieu rural : 71,9 % dans les écoles rurales contre seulement 58,9 % dans les écoles urbaines, par exemple. Ceci pourrait en partie s'expliquer par le fait que les enseignants du premier degré rural sont moins nombreux à être issus d'une reconversion professionnelle. Or, les enseignants issus d'une reconversion professionnelle n'ont pas toujours suivi une formation initiale dans le but de devenir professeur des écoles (s'ils sont contractuels, par exemple), et sont donc plus susceptibles de se sentir moins bien formés⁷. Pour les autres aspects de la formation initiale, on n'observe pas de différence parmi les enseignants du second degré

5. Avec les données exhaustives, on constate les mêmes tendances pour écoles et collèges : des enseignants plus fréquemment d'âge intermédiaire (30-49 ans) mais également plus expérimentés en milieu rural qu'en milieu urbain.

6. Une explication de ce résultat pourrait être l'attractivité plus faible des établissements ruraux pour les enseignants. Toutefois, les données disponibles ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse.

7. Cette piste d'interprétation n'est pas la seule possible. On pourrait par exemple penser au fait que les enseignants ont des sentiments de préparation différents selon leur origine. Cependant, les tailles d'échantillons ne nous permettent pas de vérifier ces hypothèses.

↘ **Tableau 4** Pourcentage d'enseignants déclarant se sentir « bien » ou « très bien » préparés aux aspects suivants par leur formation initiale, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Contenu propre à la ou aux discipline(s) enseignée(s)	71,9	13,0**	14,2**	89,6	3,4*	90,9	13,6*
Pédagogie propre à la ou aux discipline(s) enseignée(s)	46,1	- 3,4	1,9	62,3	- 0,2	61,5	- 1,3
Pédagogie générale	40,2	- 15,0**	- 11,8	50,2	1,2	48,8	2,4
Pratiques employées en classe dans la ou les discipline(s) enseignée(s)	39,7	2,6	6,9	56,1	1,3	54,5	0,5
Enseignement à des élèves de niveaux différents	21,7	- 1,9	- 1,1	50,7	7,8	49,1	3,6
Enseignement de compétences transversales	40,0	6,9	10,5	49,3	- 0,2	46,0	- 0,6
Utilisation des TIC pour l'enseignement	14,1	- 14,2**	- 9,3	44,2	- 3,2	42,4	- 6,9
Gestion de la classe et du comportement des élèves	21,6	- 2,0	0,4	35,6	2,4	32,9	3,1
Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves	54,4	21,4**	34,3***	48,3	2,7	46,9	4,4

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 71,9 % des professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 se sentent « bien » ou « très bien » préparés au contenu propre à la ou aux discipline(s) enseignée(s). C'est 13 points de pourcentage de plus que pour ceux exerçant en milieu urbain. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

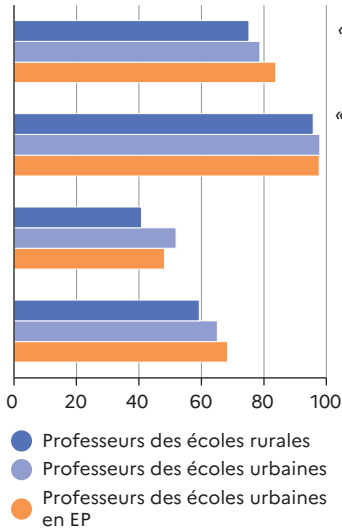
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis.

entre milieu rural et milieu urbain. En revanche, dans le premier degré, d'autres écarts se lisent. Par exemple, si les enseignants exerçant en milieu rural se sentent nettement mieux préparés au suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves que leurs collègues exerçant en milieu urbain (54,4 % contre 33 %), ils se sentent nettement moins bien préparés à la pédagogie générale (40,2 % contre 55,2 %) et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement (14,1 % contre 28,3 %). Ce dernier résultat peut paraître surprenant puisque les enseignants de milieu rural sont en moyenne plus jeunes et ont donc une « culture du numérique » plus forte, mais peut en fait se justifier par le fait qu'il s'agit bien ici de l'utilisation du numérique à visée pédagogique, et non des outils numériques en tant que tels. Il se peut donc que les enseignants de milieu rural soient moins exposés à l'utilisation de ces outils, et qu'ils s'y sentent donc moins bien préparés qu'en milieu urbain.

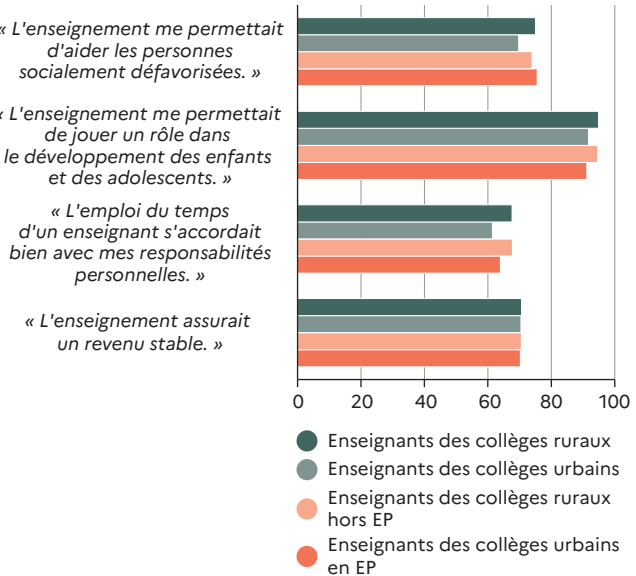
Les écarts que l'on observe entre les enseignants des différents territoires se traduisent aussi par des motivations très différentes pour leur métier. Tout d'abord, si l'on ne note pas d'écart significatif dans le second degré à ce sujet, les enseignants du premier degré exerçant en milieu rural sont nettement plus nombreux que leurs collègues exerçant en milieu urbain à déclarer que le métier d'enseignant était leur premier choix de carrière (comme déjà noté pour expliquer les écarts d'ancienneté) ↘ **Tableau 3**. D'autre part, les raisons évoquées dans le choix de ce métier diffèrent également entre les territoires ↘ **Figure 2** p. 458. Par exemple, les professeurs d'écoles rurales sont moins nombreux que leurs collègues exerçant en milieu urbain à déclarer avoir choisi ce métier car « l'enseignement assurait un revenu stable » ou car « l'emploi du temps s'accordait bien avec [leurs] responsabilités personnelles » ou encore car « l'enseignement [leur] permettait de jouer un rôle dans le développement des enfants

► **Figure 2 Motivations pour le métier d'enseignant...**

► **Figure 2a ... dans le premier degré, selon le territoire d'exercice (en %)**



► **Figure 2b ... dans le second degré, selon le territoire d'exercice (en %)**



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles interrogés par Talis 2018, 75,2 % de ceux exerçant en milieu rural rapportent que le fait que « l'enseignement [leur] permettait d'aider des personnes socialement défavorisées » était un élément « important » ou « très important » lorsqu'ils ont décidé de devenir enseignant. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).
Champ : professeurs des écoles français interrogés dans le cadre de Talis 2018.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquête internationale Talis.

Lecture : parmi les enseignants de collège interrogés par Talis 2018, 75 % de ceux exerçant en milieu rural rapportent que le fait que « l'enseignement [leur] permettait d'aider des personnes socialement défavorisées » était un élément « important » ou « très important » lorsqu'ils ont décidé de devenir enseignant. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).
Champ : enseignants de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquête internationale Talis.

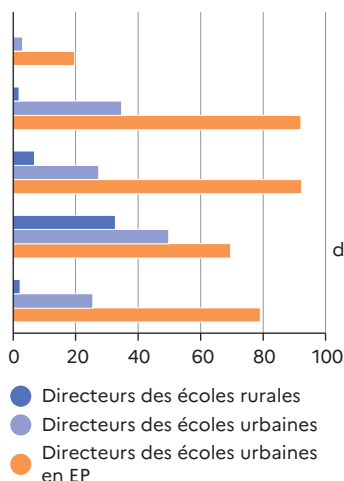
et des adolescents ». Concernant les deux dernières déclarations, on observe un écart dans la direction inverse pour les enseignants du second degré. En effet, pour les professeurs de collèges ruraux, l'emploi du temps et le rôle joué dans le développement des plus jeunes sont des motivations plus importantes dans le choix de leur métier que pour leurs collègues intervenant en milieu urbain. C'est également le cas pour l'aide aux personnes socialement défavorisées : 75 % des enseignants de collèges ruraux déclarent avoir choisi ce métier car il leur « permettait d'aider les personnes socialement défavorisées », contre 69,7 % de leurs collègues exerçant en milieu urbain.

En milieu rural, des enseignants confrontés à des élèves différents en termes d'origine sociale et de comportement à l'école

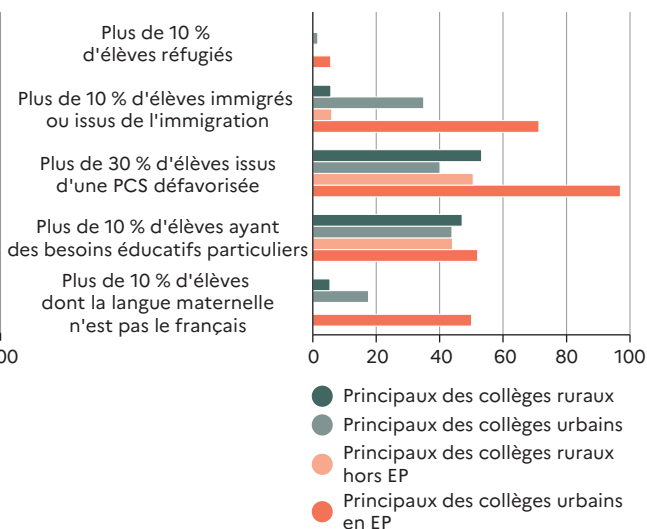
Si les enseignants exerçant en milieu rural diffèrent de ceux exerçant en milieu urbain, ils font également cours à des élèves présentant des caractéristiques différentes ► **Figure 3.** Tout d'abord, dans le premier comme dans le second degré, il semblerait qu'il y ait moins d'élèves réfugiés ou issus de l'immigration dans les établissements ruraux que dans les

↘ Figure 3 Composition des établissements...

↘ Figure 3a ... d'après les directeurs d'école, selon le territoire d'exercice (en %)



↘ Figure 3b ... d'après les principaux de collège, selon le territoire d'exercice (en %)



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les directeurs d'école interrogés par Talis 2018, aucun de ceux exerçant en milieu rural ne rapporte que plus de 10 % de leurs élèves sont des réfugiés. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : directeurs d'école français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Lecture : parmi les principaux de collège interrogés par Talis 2018, aucun de ceux exerçant en milieu rural ne rapporte que plus de 10 % de leurs élèves sont des réfugiés. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : principaux de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

établissements urbains. Ceci pourrait expliquer que, dans le premier degré, seuls 2,2 % des directeurs d'écoles rurales déclarent avoir plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, contre 25,5 % en milieu urbain. Concernant le milieu social, les directeurs des écoles rurales sont moins nombreux (6,8 %) à déclarer avoir plus de 30 % d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés que leurs collègues urbains (27,4 %). Pour les principaux de collège, on ne note pas de différence significative⁸. Enfin, dans le premier comme dans le second degré, il semblerait qu'il y ait moins d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en milieu rural qu'en milieu urbain.

Le respect des règles dans les écoles rurales est globalement plus important que dans les écoles urbaines ↘ **Tableau 5** p. 460. Par exemple, seuls 3,3 % des directeurs d'écoles rurales déclarent que des violences entre élèves entraînant des blessures surviennent au moins une fois par mois, contre 15,7 % en milieu urbain, et 38 % en milieu urbain en EP. Les vols et les agressions verbales sont également moins fréquents dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines. Dans les collèges, en milieu urbain, on remarque également que les

⁸. Il est important de noter que ces données sont déclaratives. Or, de manière générale, la qualité des informations à disposition des directeurs d'école est plus faible que celle à disposition des chefs d'établissement. En ce qui concerne la CSP par exemple, les chefs d'établissement effectuent un recensement de la CSP des parents que ne font pas les directeurs d'école : ils ont donc une meilleure visibilité concernant l'origine sociale de leurs élèves qu'à l'école.

↘ **Tableau 5** Pourcentage de cadres éducatifs déclarant que les situations de violence scolaire se présentent au moins une fois par mois dans leur établissement, selon le territoire d'exercice (en %)

	Directeurs d'école			Principaux de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Vandalisme, vol	0	- 6,1*	- 18***	13,2	0,4	14,0	- 4,6
Intimidation, harcèlement, agression verbale entre les élèves	20,9	- 27,8***	- 47,1***	48,9	- 14,9	45,9	- 40,1***
Violences entre les élèves entraînant blessures	3,3	- 12,4**	- 34,7***	0	- 18,3	0	- 29,9***
Intimidation, harcèlement, agression verbale envers les enseignants	2,3	- 4,4	- 14,1**	0	- 15,5**	0	- 29,8***
Signalement par les parents ou les élèves de publication blessante sur Internet	0	0	0	15,7	- 14,6*	16,7	- 26,0**
Signalement par les parents ou les élèves de contact non désiré sur Internet	0	- 0,6	- 3,6	9,5	- 16,2**	10,1	- 32,1***

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les chefs d'établissement interrogés par Talis 2018, 13,2 % de ceux exerçant dans un collège rural rapportent des cas de vandalisme ou de vol dans leur collège au moins une fois par mois. Il n'y a pas d'écart statistiquement significatif avec les déclarations des chefs d'établissement exerçant en milieu urbain. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : directeurs d'école et principaux de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

intimidations envers les enseignants sont plus fréquentes qu'en milieu rural : 15,5 % des chefs d'établissement déclarent que ce type d'agressions se produit au moins une fois par mois, contre une part nulle en milieu rural. Les « agressions » virtuelles (par Internet) sont elles aussi plus fréquentes en milieu urbain qu'en milieu rural. Le fait que la discipline soit mieux respectée dans les établissements ruraux peut s'expliquer de deux manières (non-exclusives). D'une part, comme observé précédemment, les écoles et collèges ruraux sont nettement plus petits (*i.e.* ils scolarisent moins d'élèves) qu'en milieu urbain : les risques de conflit sont donc nécessairement plus faibles. D'autre part, en milieu rural, les enseignants du second degré sont nettement plus nombreux qu'en milieu urbain à déclarer que « l'établissement applique de manière systématique les règles de comportement des élèves au sein de tout l'établissement » ↘ **Tableau 2** p. 455. Or, d'après Ttofi & Farrington (2011), le fait d'avoir des règles communes claires dans les établissements et de les faire appliquer est associé à un climat plus agréable avec, notamment, moins de violence.

DES ÉCARTS DANS LES COMPOSITIONS D'ÉTABLISSEMENTS ET DE CLASSES CORRÉLÉS À DES CLIMATS DIFFÉRENTS

Les différences de fonctionnement des établissements, d'une part, et de composition de ces derniers, d'autre part, peuvent affecter l'ambiance et le ressenti des enseignants à l'égard de leur environnement de travail. Talis 2018 s'intéresse justement aux opinions des enseignants concernant le climat relationnel (**tableau 6**), le fonctionnement de l'établissement (**figure 4** p. 462) mais aussi le climat en classe ↘ **Tableau 7** p. 463.

↘ **Tableau 6** Pourcentage d'enseignants déclarant être d'accord avec les propositions relatives au climat relationnel et collaboratif au sein de leur établissement, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
« Élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans cet établissement. »	98,9	2,8**	3,4	97,9	4,4**	97,7	11,0***
« Le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants. »	97,1	0	- 0,8	96,2	0,6	96,0	2,4
« La plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire. »	97,1	2,2	3,1	94,5	2,2	94,5	4,5**
« Cet établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin »	91,9	- 1,1	- 2,9	93,6	- 1,6	93,6	- 2,5
« Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres. »	93,7	3,9	1,8	88,9	3,9	88,4	6,6
« La plupart des enseignants s'efforcent d'être innovants dans la manière d'enseigner et d'apprendre. »	83,4	4,9	2,8	78,7	2,3	78,3	1,9
« La plupart des enseignants sont ouverts aux changements. »	84,6	9,4*	8,1	74,4	5,9	73,3	4,0
« La plupart des enseignants cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants. »	79,6	7,8*	2,8	71,6	4,4	70,7	1,0
« La plupart des enseignants s'entraident pour mettre en œuvre de nouvelles idées. »	90,3	12,1***	10,3**	83,9	11,7***	83,5	10,9**

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 98,9 % des professeurs d'écoles rurales interrogés par Talis 2018 déclarent qu'élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans leur établissement. C'est 2,8 points de pourcentage de plus que pour ceux exerçant en milieu urbain. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

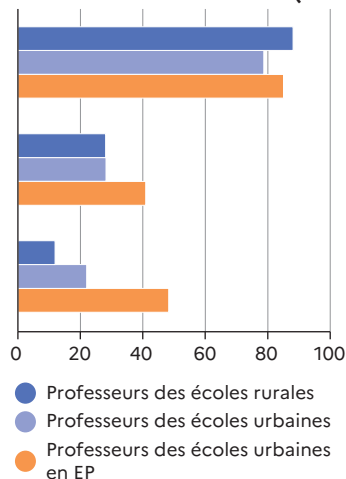
Un climat relationnel plus agréable combiné à des pratiques innovantes plus importantes en milieu rural

Le climat relationnel investigué par Talis concerne à la fois l'entente entre enseignants mais aussi entre enseignants et élèves ↘ **Tableau 6**. Si elle est très élevée entre élèves et enseignants quel que soit le territoire (rural ou urbain) et le niveau (premier ou second degré), on observe toutefois qu'à l'école comme au collège, l'entente est significativement plus élevée dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains. Par exemple, les enseignants de collèges ruraux sont 97,9 % à déclarer qu'« élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans cet établissement » contre 93,5 % des professeurs de collèges urbains et 86,7 % des professeurs de collèges urbains en EP.

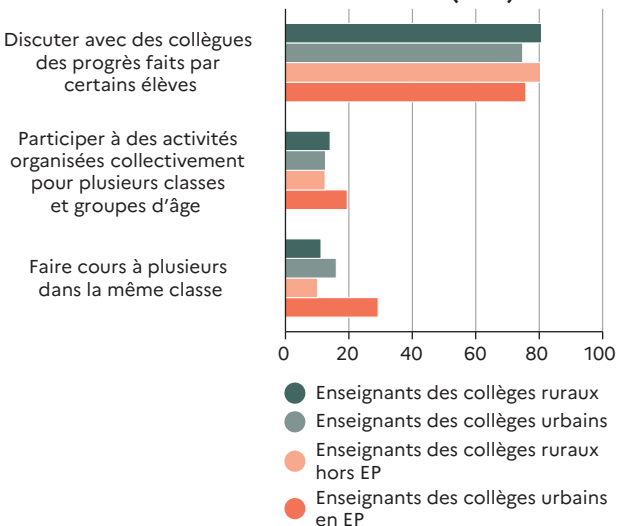
Bien que l'entente semble plus importante en milieu rural, les pratiques collaboratives sont, elles, plus présentes en milieu urbain ↘ **Figure 4** p. 462. Si les enseignants sont plus nombreux en milieu rural à discuter des progrès faits par certains élèves (dans le premier comme dans le second degré), ils sont nettement moins qu'en milieu urbain à faire cours à plusieurs dans la même classe. En effet, ils sont 11,9 % parmi les professeurs d'écoles rurales à déclarer mettre en œuvre cette pratique au moins une fois par mois, contre 22 % dans les écoles urbaines.

↘ **Figure 4 Pratiques collaboratives des enseignants (au moins une fois par mois)...**

↘ **Figure 4a ... dans le premier degré, selon le territoire d'exercice (en %)**



↘ **Figure 4b ... dans le second degré, selon le territoire d'exercice (en %)**



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles interrogés par Talis 2018, 88,1 % de ceux exerçant en milieu rural rapportent discuter, au moins une fois par mois, avec leurs collègues des progrès faits par certains élèves. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : professeurs des écoles français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Lecture : parmi les enseignants de collège interrogés par Talis 2018, 80,7 % de ceux exerçant en milieu rural rapportent discuter, au moins une fois par mois, avec leurs collègues des progrès faits par certains élèves. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : enseignants de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Cette tendance est largement expliquée par la présence d'établissements de l'EP en zone urbaine. En effet, comme discuté dans une étude récente de la DEPP (Longhi, Charpentier, Raffaëlli, 2020), la réforme de 2015 concernant la politique d'éducation prioritaire a fortement encouragé la pédagogie collaborative dans ces établissements. D'ailleurs, si l'on compare les établissements ruraux hors EP aux établissements urbains EP, on note que dans les premiers, la participation à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge est nettement moins élevée que dans les seconds.

En milieu rural, l'ouverture à l'innovation et au changement est plus importante qu'en milieu urbain ↘ **Tableau 6** p. 461. Ainsi, on observe, en milieu rural, que pour la mise en place de nouvelles idées, l'entraide est plus forte qu'en milieu urbain quel que soit le degré d'enseignement. Par exemple, 90,3 % des professeurs d'écoles rurales estiment que les enseignants s'entraident pour mettre en œuvre de nouvelles idées contre 78,2 % en milieu urbain. Dans le premier degré, ce mouvement de « solidarité » dans la mise en œuvre de nouvelles idées peut être lié à une ouverture plus forte au changement dans le milieu rural. En effet, la recherche d'innovation dans les pratiques d'enseignement est plus importante dans les établissements ruraux : 84,6 % des professeurs d'écoles rurales déclarent que « la plupart [de leurs collègues] sont ouverts aux changements » contre seulement 75,2 % pour

↘ **Tableau 7** Climat de classe et pratiques de gestion de classe

↘ **Tableau 7a** Pourcentage d'enseignants indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les descriptions relatives à des situations de classe, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
« Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment. »	25,1	-7,3	-13,1**	25,7	-10,5***	25,6	-22,7***
« Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage. »	75,4	-0,6	4,5	75,4	6,7*	75,8	21,0***
« Je perds pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent le cours. »	40,3	-4,2	-20,0**	29,6	-11,7***	29,5	-29,2***
« Il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe. »	47,2	8,0	3,7	26,8	-5,7	24,7	-17,4***

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 25,1 % des professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 déclarent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait qu'en début de séance ils doivent attendre assez longtemps avant que les élèves se calment. C'est 7,3 points de pourcentage de moins que pour ceux exerçant en milieu urbain, mais la différence n'est pas statistiquement significative. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

↘ **Tableau 7b** Pourcentage d'enseignants indiquant avoir « souvent » ou « toujours » recours aux pratiques décrites relatives à la gestion de classe, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Dire aux élèves de respecter les règles de la classe	75,0	-10,1	-11,6	72,2	-5,7*	72,8	-13,0***
Dire aux élèves de les écouter	73,1	-10,9	-11,4	71,5	-5,2	71,3	-12,4***
Calmer les élèves perturbateurs	64,1	-13,9*	-12,4	62,6	-8,9**	61,1	-22,3***
Au début de la séance, demander aux élèves de se calmer rapidement	46,9	-19,5***	-19,6**	58,9	-11,8***	58,6	-19,4***

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 75 % des professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 déclarent dire « souvent » ou « toujours » aux élèves de respecter les règles de la classe, contre 85,1 % des enseignants d'écoles urbaines, mais la différence n'est pas statistiquement significative. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

les enseignants d'écoles urbaines. En milieu rural, les professeurs des écoles sont aussi plus nombreux qu'en milieu urbain à déclarer que les problèmes sont résolus en essayant d'utiliser des moyens innovants.

En milieu rural, un climat de classe plus propice à l'apprentissage, notamment dans le second degré

L'enquête Talis investigate également la question de la discipline en classe ↘ **Tableau 7** p. 463. Les professeurs exerçant en milieu rural sont beaucoup moins nombreux que leurs collègues exerçant en milieu urbain à déclarer avoir besoin de calmer leurs élèves. Ils sont 64,1 % à calmer les élèves perturbateurs en école rurale (respectivement 62,6 % en collège rural) contre 78 % en école urbaine (respectivement 71,5 % en collège urbain). Mis en relation avec les déclarations des directeurs des écoles et des principaux de collège analysées plus haut (**tableau 5** p. 460), ces nouveaux constats pourraient s'expliquer par le fait que les enseignants des établissements ruraux sont moins confrontés que leurs collègues urbains à des problèmes de discipline, notamment dans le second degré. Par exemple, les professeurs exerçant en collège rural sont 25,7 % à déclarer devoir attendre assez longtemps avant que les élèves se calment en début de cours, contre 36,2 % pour les collèges urbains. De plus, alors que les professeurs de collèges ruraux sont plus nombreux que leurs collègues de collèges urbains à déclarer que les élèves de leur classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage (75,4 % contre 68,7 %), ils sont moins nombreux (29,6 % contre 41,3 %) à déclarer perdre pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent le cours.

Un sentiment d'auto-efficacité plus faible en milieu rural, notamment concernant la gestion de classe

Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est globalement assez faible, quels que soient le territoire et le niveau dans lesquels ils exercent ↘ **Tableau 8**. En matière de gestion de classe, les professeurs d'établissements ruraux se sentent nettement moins efficaces que leurs collègues d'établissements urbains (EP ou non), et ce, quel que soit le niveau auquel ils enseignent. On note par exemple que les professeurs des écoles rurales sont 16,6 % seulement à se sentir efficaces pour calmer un élève bruyant ou perturbateur, alors qu'ils sont 24,4 % en milieu urbain. De même, les professeurs de collèges ruraux sont 35,3 % à se sentir efficaces pour exposer clairement les attendus en termes de comportement de la part des élèves, contre 45,2 % en milieu urbain. Ces résultats pourraient, là aussi, découler de leur exposition plus faible à des élèves perturbateurs : ils peuvent se sentir moins capables de gérer ce genre de situations car ils y sont peu confrontés ↘ **Tableau 5**. En revanche, on observe peu de différences dans les ressentis des professeurs concernant leur efficacité à susciter la motivation et l'engagement des élèves.

Lorsque l'on s'intéresse au contraste entre milieu rural non EP et milieu urbain en EP dans le second degré, on constate deux différences importantes : les enseignants exerçant en milieu rural non EP se sentent moins efficaces que leurs collègues exerçant en milieu urbain en EP pour motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire (9,8 % contre 15,5 %) et pour gérer les comportements perturbateurs en classe (19 % contre 25,2 %) ↘ **Tableau 8**. Ici aussi, ces constats sont à mettre en relation avec les observations faites précédemment concernant la composition des classes et surtout le climat de classe. En milieu rural non EP, les enseignants décrivent un profil de classe plus propice aux apprentissages ; ils sont donc moins exposés à des situations nécessitant des interventions en matière de gestion de

↘ **Tableau 8** Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « beaucoup » à appliquer les pratiques d'enseignement relatives à la motivation des élèves et à la gestion de classe, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires	26,2	- 3,7	- 4,8	21,3	- 3,0	19,5	- 4,6
Aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre	27,0	- 7,9	- 8,6	21,3	- 2,3	19,7	- 2,4
Motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire	14,9	0	- 1,7	12,4	- 0,5	9,8	- 5,7**
Gérer les comportements perturbateurs en classe	15,5	- 3,8	- 5,9	18,9	- 3,1	19,0	- 6,2**
Exposer clairement les attendus en termes de comportement de la part des élèves	32,9	- 10,4*	- 12,0*	35,3	- 9,9***	34,7	- 9,3**
Amener les élèves à respecter les règles en classe	33,6	- 3,5	- 0,8	31,7	- 6,5**	31,4	- 1,9
Calmer un élève bruyant ou perturbateur	16,6	- 7,8*	- 5,6	22,6	- 5,5**	21,7	- 8,9***

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 26,2 % des professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 parviennent « beaucoup » à amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires. C'est 3,7 points de pourcentage de moins que pour ceux exerçant en milieu urbain, mais la différence n'est pas statistiquement significative. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

classe, et peut-être plus sujets à la déstabilisation dans le cas où ces situations se présentent. Cela pourrait expliquer leur plus faible sentiment d'efficacité personnelle concernant la prise en charge de telles situations (élèves peu motivés ou perturbateurs pour la classe).

DES DIFFÉRENCES EN TERMES DE BESOINS DE FORMATION ET DE PARTICIPATION AUX FORMATIONS PROPOSÉES, MAIS DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT TRÈS SIMILAIRES

L'enquête Talis (2018) interroge les enseignants sur les formations suivies au cours des douze derniers mois. Elle permet alors de documenter leurs besoins en formation continue (**tableau 9** p. 466), les formations suivies, leurs contenus (**tableau 10** p. 467), ainsi que l'opinion des enseignants sur l'efficacité de ces formations ↘ **Tableau 11** p. 469. Ici encore, des divergences s'observent entre milieu rural et milieu urbain.

Des besoins spécifiques en matière de formation pour les enseignants en milieu rural

Les enseignants exerçant en milieu rural déclarent des besoins de formation globalement plus faibles que leurs collègues exerçant en milieu urbain, mais ce ne sont pas les mêmes selon le degré d'enseignement ↘ **Tableau 9**. En effet, les professeurs d'écoles rurales forment moins de besoins élevés de formation que leurs collègues d'écoles urbaines en ce

► **Tableau 9** Pourcentage d'enseignants déclarant avoir un besoin « élevé » de formation dans les domaines suivants, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s)	2,0	- 2,2*	- 3,2	3,7	- 1,1	3,5	- 1,8
Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) enseignée(s)	5,4	- 5,2**	- 9,6**	8,6	- 0,6	8,3	- 0,6
Connaissance des programmes scolaires	4,6	1,8	2,3	1,0	- 3,4***	1,1	- 4,5***
Pratiques d'évaluation des élèves	10,1	- 5,6	- 8,3	16,0	1,0	16,2	- 0,2
Compétences TIC pour l'enseignement	45,7	13,7*	17,2**	16,1	- 7,7***	16,7	- 3,3
Gestion de la classe et du comportement des élèves	19,0	- 0,7	- 6,4	11,1	- 1,8	11,4	- 3,4
Gestion et administration de l'établissement	3,2	- 3,8**	- 1,0	5,0	0,3	4,4	0,3
Approches pédagogiques individualisées	16,2	- 14,8***	- 23,1***	20,8	- 3,3	20,5	- 3,6
Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	41,6	- 6,5	- 13,4*	27,4	- 7***	27,6	- 9,1***
Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	10,8	- 12,2***	- 21,9***	13,2	- 3,9	11,5	- 11,9***

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 2 % des professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 indiquent avoir un besoin « élevé » de formation concernant la connaissance et la maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s), contre 4,2 % des enseignants d'écoles urbaines. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

qui concerne la connaissance et la maîtrise de la matière enseignée (2 % contre 4,2 %), les compétences pédagogiques (5,4 % contre 10,6 %), ou encore les approches pédagogiques individualisées (16,2 % contre 31 %). Les enseignants exerçant en milieu rural sont également moins nombreux à exprimer un besoin élevé de formation sur l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue (10,8 % contre 23 %), ce qui peut s'expliquer par la composition des classes (pour rappel, les élèves réfugiés ou issus de l'immigration sont moins nombreux en zone rurale qu'urbaine, **figure 3** p. 459). D'autre part, ils expriment également moins de besoins en ce qui concerne les formations sur la coopération entre parents et enseignants (3,2 % contre 9,3 %). Ceci pourrait s'expliquer, entre autres, par l'absence d'écoles EP en zone rurale. En éducation prioritaire, les difficultés scolaires et sociales des élèves nécessitent, sans doute plus qu'ailleurs, une coopération étroite entre enseignants et parents. C'est pourquoi la politique de l'éducation prioritaire se caractérise par un effort important pour développer cette coopération en organisant des rencontres plus régulières et personnalisées, en formant les personnels à la communication avec les parents, ou encore en mettant en place des journées portes ouvertes, etc. En revanche, les professeurs des écoles rurales ressentent un besoin plus fort en ce qui concerne la formation aux compétences TICE : ils sont 45,7 % à en faire état, contre 32 % en école urbaine.

Dans le second degré, les enseignants exerçant en milieu rural sont moins nombreux à ressentir un besoin de formation en matière de TICE (16,1 %) que leurs collègues

d'établissements urbains (23,8 %). Ils sont également moins nombreux à ressentir un besoin de formation sur la connaissance des programmes scolaires, ou sur l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce dernier aspect peut encore s'expliquer par la composition des établissements étudiée précédemment ↗ Figure 3 p. 459.

Des modalités et contenus de formation également spécifiques pour les enseignants exerçant en milieu rural

Talis interroge les enseignants sur leur participation au cours des 12 derniers mois à des actions de « formation continue ». Le terme « formation continue » revêt ici une acception large, puisque qu'il désigne l'ensemble des activités suivies par les enseignants afin de développer leurs compétences, connaissances et expertises en rapport avec leur métier (via des cours ou séminaires en présentiel ou en ligne, des conférences pédagogiques, des visites d'études, des observations de pairs ou la lecture d'ouvrages spécialisés, par exemple). Les activités de formation suivies par les enseignants diffèrent à la fois selon le territoire

↗ **Tableau 10** Pourcentage d'enseignants déclarant avoir suivi des formations présentant les modalités et contenus suivants au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège				
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP	
Modalités de formation	Cours/séminaires en ligne	65,6	13,0*	7,3	17,8	0,7	18,3	- 1,4
	Conférences pédagogiques au cours desquelles des professionnels et/ou des chercheurs présentent leurs travaux et débattent des problèmes liés à l'éducation	74,3	- 0,5	0,5	29,5	- 8,8***	29,3	- 15,9***
	Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants	17,7	- 5,1	16,7**	26,3	- 0,2	26,9	- 8,9**
Contenus abordés	Pratiques d'évaluation des élèves	61,4	11,0*	6,9	62,5	- 0,9	61,8	- 4,2
	Gestion de la classe et du comportement des élèves	18,0	- 10,8*	- 15,1***	27,3	4,0	24,2	- 3,0
	Gestion et administration de l'établissement	6,2	4,0	5,5	8,3	2,7	7,3	0,8
	Compétences TIC pour l'enseignement	33,0	- 1,8	0,2	54,0	4,1	54,2	3,8
	Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	28,7	- 4,2	- 8,4	36,0	6,8	32,9	2,3
	Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	2,8	- 4,6**	- 14,6***	11,0	5,3	7,8	- 3,7
	Coopération entre parents et enseignants	7,4	- 9,0***	- 19,4***	11,4	2,0	9,7	- 5,7

Éducation & Formations n° 102 © DEPP

Lecture : 65,6 % des professeurs d'écoles rurales interrogés par Talis 2018 indiquent avoir suivi une formation en ligne au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête contre 52,6 % pour les professeurs des écoles exerçant en milieu urbain. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

(rural ou urbain) et le degré d'enseignement ↘ **Tableau 10**. Tout d'abord, on observe que les professeurs du premier degré assistent à plus de formations que leurs collègues du second degré. Ceci s'explique simplement par le fait que, dans le premier degré, les enseignants ont des obligations de formation. De plus, les enseignants du premier degré exerçant en milieu rural sont 65,6 % à suivre des cours/séminaires en ligne : c'est 13 points de pourcentage de plus qu'en milieu urbain, et 47,8 points de pourcentage de plus que pour les enseignants du second degré exerçant en milieu rural. Ce phénomène pourrait s'expliquer par des inégalités d'accès (en termes de mobilité) aux offres de séminaires en présentiel. Les professeurs des écoles participent beaucoup (environ 74 %) à des conférences pédagogiques au cours desquelles des professionnels et/ou des chercheurs présentent leurs travaux, et cela ne change pas significativement selon le milieu dans lequel ils exercent. Au collège, les différences dans le suivi de formations entre milieu rural et urbain sont globalement assez faibles. Toutefois, si l'on précise le cadre d'analyse, on observe que des différences existent entre le milieu rural non EP et le milieu urbain en EP. Par exemple, la participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur leur formation continue est nettement plus forte parmi les enseignants d'écoles rurales que parmi les enseignants du premier degré urbain en EP. Les besoins en formation décrits précédemment (**tableau 9** p. 466) sont partiellement en cohérence avec les formations effectuées ↘ **Tableau 10** p. 467. Les enseignants exerçant en écoles rurales suivent moins de formations concernant l'enseignement en milieu multiculturel ou la coopération entre parents et enseignants que leurs collègues exerçant en milieu urbain, ce qui semble s'accorder à leurs déclarations de besoins de formation. En outre, ils sont seulement 18 % à suivre des formations sur la gestion de la classe et du comportement des élèves (contre 28,8 % pour leurs collègues exerçant dans les écoles urbaines), ce qui peut être expliqué par une exposition plus faible à des élèves perturbateurs ↘ **Tableau 5** p. 460 et **tableau 7** p. 463. On remarque aussi que les enseignants d'écoles rurales sont plus nombreux que leurs homologues d'écoles urbaines à assister à des formations sur les pratiques d'évaluation des élèves (61,4 % contre 50,4 %), ce qui peut expliquer qu'ils déclarent en avoir moins besoin ↘ **Tableau 9**. Toutefois, alors qu'ils sont nettement plus nombreux à déclarer avoir un besoin de formation aux TIC, on n'observe pas de différence significative dans les formations suivies sur ce sujet avec leurs collègues exerçant en milieu urbain. À cet égard, il convient de rappeler la mise en œuvre depuis une dizaine d'années de plusieurs plans tels que le plan « École numérique rurale » (depuis l'année scolaire 2009-2010), ayant eu pour objectif d'assurer l'accès au numérique (incluant un volet formation) dans les écoles rurales⁹, ou encore le plan « Écoles numériques innovantes et ruralités » (depuis 2017-2018). Concernant les professeurs du second degré, il existe très peu de différences dans le contenu des formations qu'ils suivent selon le territoire où ils exercent.

Des opinions divergentes sur les caractéristiques des formations ayant eu un impact positif sur la manière d'enseigner, particulièrement dans le premier degré

L'enquête Talis demande aux enseignants quelles sont, selon eux, les caractéristiques de la formation qu'ils ont suivie au cours des 12 derniers mois et qui s'est avérée la plus profitable

9. Ainsi, on peut lire dans le JO Sénat du 11/08/2011 – p. 2123 : « Le plan ENR, mené en 2009, témoigne d'une volonté de l'État d'impulser les usages du numérique dans les écoles rurales des communes de moins de 2 000 habitants. Au total, 6 700 projets ont été retenus dans ce plan, pour un budget de 67 millions d'euros. Dans ce cadre, la commune devait participer à hauteur d'au moins 20 % à l'investissement et fournir une connexion internet haut débit. Par l'ampleur de ses financements comme par son organisation, ce plan était exceptionnel et a vocation à le rester. En matière de numérique pédagogique, l'État a en effet un rôle d'impulsion et de coordination, de formation et d'accompagnement. En revanche, l'équipement des écoles est du ressort des communes.»

pour leurs pratiques d'enseignement. Cela conduit à observer des divergences d'opinion chez les enseignants selon le secteur dans lequel ils exercent (rural vs urbain mais aussi rural non EP vs urbain en EP) ↘ **Tableau 11**. Celles-ci sont toutefois à prendre avec précaution : elles sont, comme nous allons le voir, très certainement liées à des expositions différentes à certains types de formation.

Parmi les caractéristiques les plus mises en avant par les enseignants pour identifier une activité de formation continue ayant eu un impact positif sur leur façon d'enseigner, on note le fait qu'elle soit adaptée aux besoins personnels de formation, le fait qu'elle soit construite sur les connaissances préalables et le fait qu'elle ait une structure cohérente ¹⁰.

↘ **Tableau 11** Caractéristiques des activités de formation continue suivies par les enseignants ayant eu un effet positif sur leur manière d'enseigner, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
L'activité était construite sur leurs connaissances préalables	66,4	- 1,4	3,4	74,6	3,8	74,5	8,1
L'activité était adaptée à leurs besoins personnels de formation	78,4	- 2,0	- 3,3	84,7	2,0	84,0	- 1,2
L'activité avait une structure cohérente	72,2	- 17,3	- 14,4	86,3	1,5	85,5	- 0,2
L'activité se concentrait justement sur le contenu nécessaire à l'enseignement de leur(s) discipline(s)	52,2	- 10,0	- 13,6	67,9	2,2	68,7	3,4
L'activité prévoyait un apprentissage actif	60,7	- 10,2	- 9,4	68,6	1,7	66,6	- 0,7
L'activité prévoyait un apprentissage collaboratif	75,3	8,6	- 1,1	73,7	3,7	73,8	3,3
L'activité prévoyait la possibilité de mettre en pratique/d'appliquer de nouveaux concepts et savoirs dans leur propre salle de classe	62,1	- 19,5*	- 21,7*	72,4	- 2,8	71,7	- 2,1
L'activité prévoyait des activités de suivi	24,8	- 10,3	- 5,8	29,7	2,9	26,2	1,3
L'activité se déroulait au sein même de leur établissement	8,5	- 17,3***	- 20,2***	19,5	- 7,5*	16,0	- 11,9**
L'activité rassemblait la plupart des collègues de leur établissement	19,6	- 23,7***	- 35,9***	21,2	- 4,8	17,1	- 13,0***
L'activité se déroulait sur une longue période	8,7	- 12,3***	- 13,3***	14,6	- 2,0	13,0	- 1,6
L'activité se concentrait sur l'innovation dans leur façon d'enseigner	49,4	3,5	6,3	52,7	- 0,1	50,9	1,7

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 66,4 % des professeurs des écoles rurales rapportent que l'activité de formation bénéfique pour leur manière d'enseigner était construite sur leurs connaissances préalables. C'est 1,4 point de pourcentage de moins que pour ceux exerçant en milieu urbain, mais la différence n'est pas statistiquement significative. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018, ayant suivi une activité de formation continue au cours des 12 derniers mois et jugeant que celle-ci a eu un effet bénéfique sur leur enseignement.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis.

¹⁰ La question considérée ici est la suivante : « En considérant l'activité de formation continue à laquelle vous avez participé et qui a eu l'impact le plus positif sur votre manière d'enseigner au cours des 12 derniers mois, diriez-vous que celle-ci présentait les caractéristiques suivantes ? » Les enseignants pouvaient répondre « oui » ou « non » à 12 propositions telles que : « L'activité était construite sur mes connaissances préalables », « L'activité était adaptée à mes besoins personnels de formation », « L'activité prévoyait un apprentissage actif », ou encore « L'activité rassemblait la plupart des collègues de mon établissement ».

Sur ces aspects, on n'observe aucune différence entre les opinions des enseignants selon le territoire. En revanche, les avis divergent lorsque l'on s'intéresse aux aspects considérés comme moins importants. Par exemple, les professeurs d'écoles rurales sont 19,6 % à considérer que l'activité de formation jugée la plus profitable pour leurs pratiques rassemblait la plupart des collègues de leur école. C'est 23,7 points de pourcentage de moins que pour leurs collègues intervenant en école urbaine, et 35,9 points de pourcentage de moins que pour leurs homologues d'écoles urbaines EP. La variable EP semble particulièrement discriminante puisqu'au collège, on n'observe pas de différence entre urbain et rural, mais on observe une différence de 13 points de pourcentage entre milieu rural non EP et milieu urbain en EP (au profit des collèges urbains EP). Cela peut notamment être expliqué par le fait que les enseignants d'éducation prioritaire ont été fortement exposés à ce type de formation dans le cadre de la réforme de l'éducation prioritaire intervenue en 2015 (voir Longhi, Charpentier, Raffaëlli, 2020). D'ailleurs, on retrouve des écarts de réponse allant dans le même sens concernant le fait de suivre l'activité de formation continue au sein même de son établissement, qui est une caractéristique nettement moins importante pour les enseignants exerçant en milieu rural non EP comparativement à leurs collègues exerçant en milieu urbain en EP.

Les enseignants d'écoles rurales soulignent moins que leurs collègues exerçant en milieu urbain qu'une formation a eu un impact positif sur la manière d'enseigner parce qu'elle prévoyait la possibilité de mettre en pratique/d'appliquer de nouveaux concepts et savoirs dans leur propre salle de classe (62,1 % contre 81,6 %). Sur l'ensemble des autres critères proposés, les enseignants semblent avoir le même avis.

L'opinion des enseignants vis-à-vis des formations suivies et de leurs besoins en formation diffère selon leur territoire d'exercice et leur degré d'enseignement. Il n'est donc pas surprenant de constater que les avis des professeurs d'établissements ruraux et urbains divergent aussi sur les aspects qu'ils voudraient voir améliorés ↘ **Figure 5** et **tableau 12** p. 472.

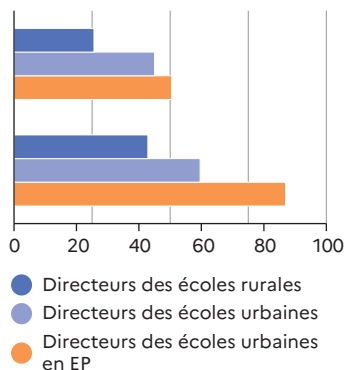
Selon le territoire d'exercice, les enseignants identifient des priorités d'investissement différentes pour améliorer la qualité de l'enseignement

Dans l'enquête Talis (2018), les directeurs d'école et les chefs d'établissement ont été questionnés sur les problèmes qui, selon eux, pourraient porter atteinte à la qualité de l'instruction dans leur établissement ↘ **Figure 5**. Si l'on observe globalement peu de différences, l'accès insuffisant à Internet semble poser plus de problèmes que le reste. Parmi les directeurs d'école, les moins nombreux à considérer que cet aspect porte atteinte à la capacité de leur école à dispenser un enseignement de qualité exercent en milieu rural (34,3 % contre 47,6 % en milieu urbain), tandis que les plus nombreux exercent dans les écoles urbaines EP (69,6 %). Dans le second degré, ce sont les principaux de collèges ruraux qui pensent le plus que cet aspect porte atteinte à la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité (41,8 %, soit 17 points de pourcentage de plus qu'en collège urbain). L'appartenance à l'EP n'est pas une variable discriminante ici. Par ailleurs, en milieu rural, les directeurs d'école et les principaux sont moins nombreux que leurs collègues exerçant en milieu urbain à considérer que le temps consacré aux élèves, potentiellement insuffisant ou inadapté, altère également la qualité de l'instruction. Ceci peut s'expliquer par le fait que les établissements urbains accueillent un nombre d'élèves plus important que les établissements de milieu rural ↘ **Tableau 1** p. 453.

Les enseignants ont également été interrogés sur les mesures qu'ils privilégieraient en cas de hausse du budget alloué à l'Éducation nationale ↘ **Tableau 12** p. 472. Parmi les principales mesures évoquées comme étant une première priorité, on retrouve la réduction de la taille

➤ **Figure 5 Problèmes pouvant porter atteinte à la qualité de l'enseignement dans l'établissement...**

➤ **Figure 5a ... d'après les déclarations des directeurs d'écoles, selon le territoire d'exercice (en %)**



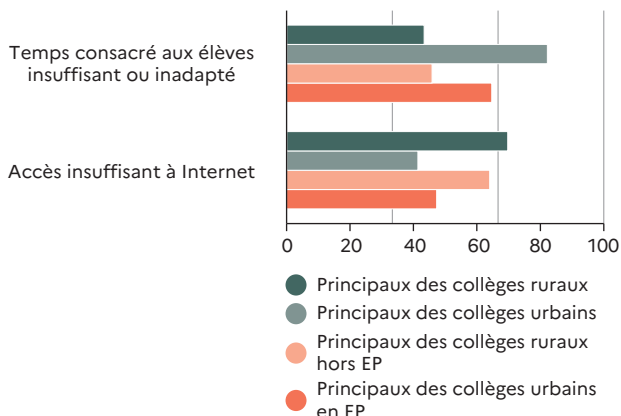
Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les directeurs des écoles interrogés par Talis 2018, 20,5 % de ceux exerçant en milieu rural considèrent que le temps consacré aux élèves (insuffisant ou inadapté) porte atteinte à la qualité de l'enseignement dans leur école. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : directeurs des écoles français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

➤ **Figure 5b ... d'après les déclarations des principaux de collège, selon le territoire d'exercice (en %)**



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les principaux de collège interrogés par Talis 2018, 26 % de ceux exerçant en milieu rural considèrent que le temps consacré aux élèves (insuffisant ou inadapté) porte atteinte à la qualité de l'enseignement dans leur établissement. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : principaux de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

des classes et l'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour ces sujets, on n'observe aucune différence entre les enseignants, quels que soient le territoire et le degré dans lesquels ils interviennent. Les professeurs d'écoles rurales sont 19,4 % à considérer qu'une des mesures prioritaires d'investissement devrait concerner les TIC. C'est 10,2 points de pourcentage de moins que les professeurs d'écoles urbaines. On ne retrouve pas une telle différence au niveau du collège. Les professeurs des écoles urbaines, et notamment en EP, sont, eux, nettement plus nombreux à considérer que les investissements prioritaires devraient concerner le soutien aux élèves issus de milieux défavorisés. En effet, ils sont 49,7 % à considérer que soutenir les élèves défavorisés devrait être une priorité dans les écoles urbaines (55,3 % en EP), contre 40,6 % dans les écoles rurales. Ceci peut s'expliquer ici aussi par une exposition plus faible des enseignants exerçant dans les écoles rurales à des élèves défavorisés ➤ **Figure 3** p. 459. Les enseignants du premier degré en milieu rural mettent nettement moins la priorité que leurs homologues intervenant en milieu urbain sur la réduction de la charge administrative (29,6 % contre 38,9 %). En revanche, les professeurs d'écoles rurales sont 65,4 % à donner la priorité aux augmentations de salaires contre seulement 53,2 % de leurs collègues des milieux urbains EP. Cet écart peut s'expliquer par les indemnités accordées aux enseignants de REP et REP+. Au collège, ce

► **Tableau 12** Première priorité d'investissement selon les enseignants, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Investir dans les TIC	19,4	- 10,2*	- 18,4***	29,7	2,0	25,8	- 1,1
Investir dans du matériel pédagogique (livres, par exemple)	38,0	4,3	5,1	35,2	6,4	31,8	- 0,8
Soutenir les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration	40,6	- 9,1*	- 14,7**	45,3	- 2,1	45,7	- 8,3*
Réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel	79,9	- 8,5	- 3,8	80,7	- 3,6	82,7	- 2,3
Améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires	24,8	- 6,7	- 5,8	33,7	- 0,4	30,8	- 9,4**
Soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	53,8	- 15,0	- 11,6	58,7	3,4	57,0	- 2,2
Offrir une formation continue de qualité aux enseignants	47,6	- 6,5	- 3,7	49,1	0,9	48,3	1,2
Augmenter le salaire des enseignants	65,4	4,4	12,2*	57,3	- 7,1*	58,4	- 7,0
Réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel en appui	29,6	- 9,3*	- 8,7	27,7	- 4,8	27,4	- 6,0

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 19,4 % des enseignants des écoles rurales interrogés par Talis 2018 considèrent que la première priorité d'investissement devrait concerner les TIC contre 29,6 % des professeurs des écoles urbaines. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

sont les professeurs exerçant en milieu urbain (qu'ils soient ou non en EP) qui sont plus nombreux que leurs collègues de collèges ruraux à donner la priorité aux augmentations de salaires¹¹. C'est la seule différence significative que l'on observe dans le second degré.

Malgré de nombreuses différences, des pratiques d'enseignement très similaires, surtout dans le second degré

Face aux nombreuses différences observées, tant en termes de fonctionnement des établissements, que de caractéristiques individuelles des enseignants et des élèves, on pourrait s'attendre à observer des pratiques d'enseignement très différentes également. Ce n'est pas vraiment le cas ► **Tableau 13**. Dans le premier degré, la seule différence que l'on observe concerne la pratique consistant à donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où tous ont compris le point abordé : ils sont 44 % à effectuer cela régulièrement en milieu rural contre 61,8 % en milieu urbain. Une telle pratique s'oppose aux pratiques de différenciation, motivées par des publics hétérogènes, et nécessitant des pratiques innovantes. Or, d'après les résultats évoqués précédemment, les pratiques innovantes sont plus courantes en milieu rural qu'en milieu urbain ► **Tableau 6** p. 461.

¹¹. Alors que l'on pourrait penser que c'est le coût de la vie qui justifie la différence entre les professeurs exerçant en milieu rural et ceux exerçant en milieu urbain au sujet de la volonté de voir leur salaire augmenter (la vie étant sans doute plus chère en milieu urbain), cette hypothèse ne semble pas tenir puisqu'on observe la relation inverse dans le premier degré. Des pistes d'interprétation alternatives seront proposées par la suite.

↳ **Tableau 13** Pourcentage d'enseignants indiquant avoir « souvent » ou « toujours » recours à certains types de pratiques, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Présenter un résumé de ce qui a été appris récemment	87,2	5,5	4,2	81,1	3,2	81,2	3,4
Exposer les objectifs au début du cours	77,4	5,7	0,7	77,0	- 2,0	77,0	- 1,6
Expliquer les objectifs d'apprentissage	86,5	2,7	- 1,7	86,6	- 3,6*	86,8	0,2
Expliquer la façon dont sont reliés les nouveaux thèmes aux thèmes précédents	65,6	0,8	- 4,1	71,2	- 0,3	70,6	2,7
Proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente	15,8	- 4,8	0	25,1	- 0,9	25,6	- 1,7
Donner des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique	25,2	- 4,2	- 0,6	48,4	- 2,2	47,5	- 1,4
Faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice	56,7	8,2	6,7	50,3	1,2	50,5	- 0,2
Demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles	45,1	1,8	4,1	26,3	0	27,7	1,4
Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis	63,6	7,1	12,4*	54,8	- 3,1	53,5	- 5,5
Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où tous ont compris le point abordé	44,0	- 17,8**	- 17,4**	55,8	0,6	54,6	- 0,9
Donner aux élèves des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail pour les mener à bien	23,8	7,2	7,8	25,6	- 2,1	26,0	- 5,2
Laisser les élèves utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) pour des projets ou des travaux en classe	20,8	7,9	9,6	37,6	1,7	38,6	3,9

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 87,2 % des professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 déclarent « souvent » ou « toujours » présenter un résumé de ce qui a été appris précédemment. C'est 5,5 points de pourcentage de plus que dans les écoles urbaines, mais la différence n'est pas statistiquement significative. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Ainsi, il n'est pas étonnant d'observer que cette pratique, qui demande moins d'innovation, soit plus courante en milieu urbain. On peut aussi penser que ce résultat s'explique par le public auquel les enseignants font face : en milieu rural, les classes multi-niveaux sont plus répandues¹² et demandent donc une différenciation, de fait, des pratiques : il n'est pas possible de proposer le même exercice à des CP et des CE1 jusqu'à ce que tout le monde ait compris, au risque de voir les élèves de CE1 s'ennuyer. Toutefois les données disponibles ne nous permettent pas de confirmer cette intuition.

Au collège, hormis l'explication des objectifs d'apprentissage qui est légèrement plus utilisée en milieu urbain qu'en milieu rural (90,2 % contre 86,6 % respectivement), l'ensemble des autres pratiques est identique quel que soit le milieu (y compris quand on distingue rural non EP et urbain en EP).

STRESS, SATISFACTION GÉNÉRALE ET VALORISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT : LES ENSEIGNANTS RURAUX DU SECOND DEGRÉ PLUS SATISFAITS ?

L'enquête Talis (2018) interroge le bien-être des enseignants (figure 6), et notamment les sources potentielles de leur stress ➤ **Tableau 14**. Elle investit également le niveau de satisfaction générale des professeurs vis-à-vis de leur métier et de leur carrière ➤ **Figure 4** p. 462 et **figure 6**.

➤ **Tableau 14** Pourcentage d'enseignants répondant « beaucoup » pour dire dans quelle mesure les éléments suivants sont source de stress, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Avoir trop de cours à préparer	24,8	0,7	-1,4	12,4	-3,2	13,1	-3,8
Avoir trop de devoirs à corriger	15,5	-2,7	3,9	18,0	-7***	19,3	2,4
Avoir trop de travail administratif à faire (par exemple, remplir des formulaires)	17,5	-7,1	-11*	14,7	-6,5	15,7	-4,8
Avoir des tâches supplémentaires en raison de l'absence des collègues	3,2	-4,7**	-7,2***	3,1	0,5	3,4	1,1**
Maintenir la discipline scolaire	21,8	-3,6	-10,5	20,0	-2,6**	20,4	-13,4***
Être intimidé(e) ou verbalement agressé(e) par les élèves	6,1	-0,7	-3,2**	7,8	-1**	8,4	-4,5***

Éducation & formations n° 102 © DEPP

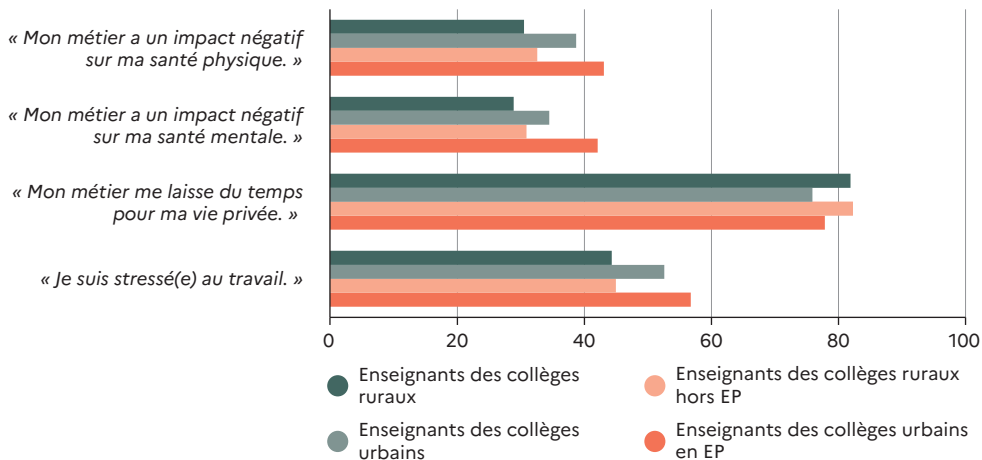
Lecture : 24,8 % des professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 déclarent qu'« avoir trop de cours à préparer » est « beaucoup » une source de stress, contre 24,1 % des professeurs des écoles urbaines, mais la différence n'est pas statistiquement significative. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

12. À titre illustratif, pour l'année scolaire 2019-2020, dans les écoles rurales 58,3 % des classes sont des classes multiniveaux, contre 25,7 % dans les écoles urbaines (données Diapre, DEPP).

↘ **Figure 6 Bien-être : pourcentage d'enseignants de collège déclarant que les descriptions suivantes correspondent « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » à leur expérience en tant qu'enseignant, selon le territoire d'exercice (en %)**



Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 30,5 % des professeurs des collèges ruraux interrogés par Talis 2018 déclare que la proposition « Mon métier a un impact négatif sur ma santé physique » correspond « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » à leur expérience d'enseignant dans leur établissement. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : enseignants de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Des enseignants du second degré moins stressés dans le milieu rural

Le métier d'enseignant semble être un métier stressant ↘ **Figure 6**. En effet, plus d'un enseignant sur deux déclare être stressés au travail quel que soit le niveau et le territoire d'exercice, sauf dans le second degré rural où ils ne sont que 44,3 % (contre 52,6 % en milieu urbain par exemple)¹³. Globalement, les enseignants du premier degré ne diffèrent pas dans le stress qu'ils ressentent au travail selon le territoire où ils exercent. En revanche, dans le second degré, on observe des différences importantes. Les enseignants des collèges ruraux sont non seulement moins stressés en moyenne, mais sont aussi moins nombreux à considérer que leur métier a un impact négatif sur leur santé physique (30,5 % contre 38,7 % en milieu urbain) ou sur leur santé mentale (28,9 % contre 34,5 %). Enfin, ils sont également plus nombreux en milieu rural à considérer que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée (81,9 % contre 75,9 % en milieu urbain). Ces inconvénients plus fortement ressentis par les enseignants du second degré exerçant en milieu urbain pourraient expliquer la différence précédemment observée selon laquelle ces derniers sont plus nombreux à souhaiter une augmentation de salaire comparativement aux enseignants des collèges ruraux¹⁴.

13. On peut d'ailleurs noter qu'il a déjà été montré que le métier d'enseignant était un métier stressant, et associé à des risques psychosociaux plus importants que dans de nombreux autres métiers (Jégo & Guillo, 2016).

14. De nombreux auteurs ont démontré qu'il existait un « prix du stress », justifiant un premium de salaire pour les métiers stressants (French & Dunlap, 1998 ; Groota & Maassen van der Brink, 1999 ; Glomb & Kammeyer-Mueller, 2004). D'autre part, la théorie micro-économique du consommateur insiste sur le fait que le travail a un coût d'opportunité (coût psychologique) associé au fait d'avoir moins de temps pour le loisir. Ici, les enseignants de collèges urbains sont plus nombreux que ceux exerçant en milieu rural à déclarer que leur métier leur laisse peu de temps pour leur vie privée, ce qui peut expliquer qu'ils soient plus nombreux à demander une augmentation de salaire.

Le stress ressenti par les professeurs peut avoir différentes sources, et l'on observe que celles évoquées par les enseignants divergent selon leur milieu d'exercice et le degré d'enseignement ➤ **Tableau 14** p. 474. De manière générale, alors que dans le premier degré les professeurs sont globalement d'accord sur les sources importantes de stress dans leur métier quel que soit leur territoire d'exercice, dans le second degré, les professeurs exerçant en milieu rural sont moins nombreux que ceux exerçant en collège urbain à trouver dans les situations suivantes une source importante de stress : « *avoir trop de devoirs à corriger* » (18 % en rural contre 25 % en urbain), « *maintenir la discipline scolaire* » (20 % contre 22,6 %) ou « *être intimidé par les élèves* » (7,8 % contre 8,8 %). Sur les deux derniers aspects, le contraste est encore plus fort si l'on compare milieu rural non EP et milieu urbain en EP. Ici encore, ce constat est sans doute lié à l'exposition plus faible à des élèves perturbateurs en milieu rural qu'en milieu urbain en EP.

Une satisfaction générale plus forte en milieu rural pour les enseignants du second degré

La satisfaction globale des enseignants concernant leur carrière ne semble pas varier pour les enseignants du premier degré selon le territoire où ils exercent (rural vs urbain). En revanche, on observe des différences plus marquées au collège.

Les professeurs du second degré en milieu rural sont plus nombreux (81,9 %) que leurs collègues exerçant en milieu urbain (75,9 %) à considérer que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée ➤ **Figure 6** p. 475. Ils déclarent également ressentir moins de stress et ont un sentiment global de satisfaction plus fort ➤ **Tableau 15**. En effet, ils sont non seulement plus satisfaits de leur salaire que leurs collègues exerçant en milieu urbain (36,7 % contre 27,8 %) mais sont aussi plus satisfaits des termes de leur contrat (hors salaire) :

➤ **Tableau 15** Satisfaction professionnelle : pourcentage d'enseignants déclarant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les déclarations suivantes, selon le territoire d'exercice (en %)

	Professeurs des écoles			Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
« Les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients. »	44,9	- 3,5	- 2,8	60,5	5,9**	59,0	9,1***
« Si c'était à refaire, je choisira(s) de nouveau le métier d'enseignant(e). »	76,2	0,2	- 5,2	76,1	1,9	74,4	0,6
« Je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession. »	31,3	9,0	9,7	25,1	- 0,8	26,7	0,4
« Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction. »	82,1	- 4,5	- 5,8	87,5	3,2	87,0	5,3*
« Je suis satisfait(e) de mon salaire. »	17,2	- 2,7	- 12,1*	36,7	8,9**	34,1	5,6
« Hormis mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat de travail ou de mon statut. »	74,9	4,9	5,8	85,5	6,6***	85,0	8,7***

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 44,9 % des professeurs des écoles rurales interrogés par Talis 2018 sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait que les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients. C'est 3,5 points de pourcentage de moins que pour les professeurs des écoles urbaines, mais la différence n'est pas statistiquement significative. La significativité statistique est indiquée par les astérisques associés aux écarts (seuils de significativité statistique : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %).

Champ : enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

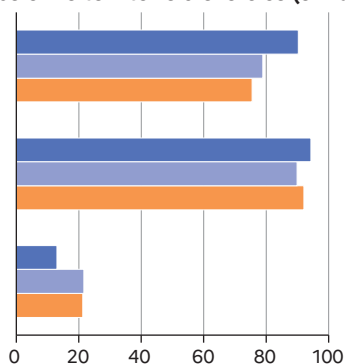
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis.

85,5 % contre 78,9 % en milieu urbain. Ils déclarent également plus que les professeurs de collèges urbains que les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients. Ceci semble alors confirmer la piste d'interprétation proposée plus haut selon laquelle les enseignants du second degré exerçant en milieu urbain sont plus nombreux à souhaiter voir leurs salaires augmenter car ils perçoivent plus de stress et d'impacts négatifs sur leur santé et leur vie privée que leurs collègues exerçant en milieu rural, et qu'ils pensent moins que ces inconvénients sont compensés par les avantages du métier.

Les enseignants d'établissements ruraux, qu'ils exercent dans le premier ou second degré, sont plus nombreux que leurs collègues d'établissements urbains à apprécier leur environnement de travail ↘ **Figure 7**. Par exemple, les professeurs d'écoles rurales sont 90,3 % à déclarer que leur établissement est agréable pour travailler et qu'ils le recommanderaient contre seulement 78,9 % en milieu urbain. Le même constat peut être fait dans le second degré. Ceci est renforcé par le fait que les professeurs intervenant en milieu rural sont moins nombreux que leurs homologues d'établissements urbains à déclarer qu'ils souhaiteraient changer d'établissement : dans le second degré ils sont 17,5 % en milieu rural contre 27,2 % pour le milieu urbain. Ces constats font écho à d'autres publications récentes de la DEPP (voir, par exemple, Chesné, Do *et al.*, 2014b ou Longhi,

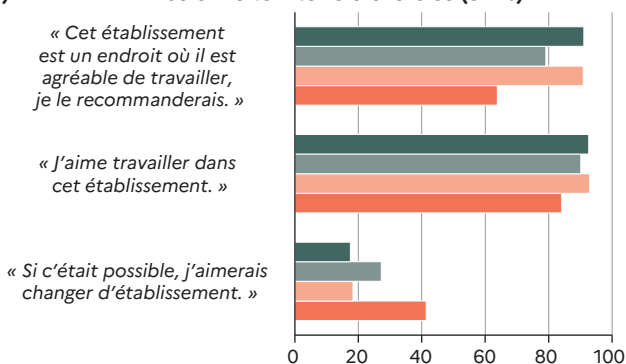
↘ **Figure 7** Ressenti positif des enseignants vis-à-vis de leur établissement...

↘ **Figure 7a** ... dans le premier degré, selon le territoire d'exercice (en %)



- Professeurs des écoles rurales
- Professeurs des écoles urbaines
- Professeurs des écoles urbaines en EP

↘ **Figure 7b** ... dans le second degré, selon le territoire d'exercice (en %)



- Enseignants des collèges ruraux
- Enseignants des collèges urbains
- Enseignants des collèges ruraux hors EP
- Enseignants des collèges urbains en EP

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles interrogés par Talis 2018, 90,3 % de ceux exerçant en milieu rural considèrent que leur école est un endroit où il est agréable de travailler, et qu'ils la recommanderaient. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : professeurs des écoles français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : parmi les enseignants de collège interrogés par Talis 2018, 91,1 % de ceux exerçant en milieu rural considèrent que leur collège est un endroit où il est agréable de travailler, et qu'ils le recommanderaient. Les valeurs citées dans le texte sont toutes statistiquement significatives (aux seuils de 1 % à 10 %).

Champ : enseignants de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

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

Charpentier, Raffaëlli, 2020) : l'environnement de travail est, pour les enseignants français, une source forte de satisfaction personnelle, bien qu'ils ne soient, par ailleurs, pas toujours satisfaits de leur carrière.

CONCLUSION

Si les programmes d'enseignement ainsi que le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation fixent de façon nationale, d'une part les contenus d'apprentissage à dispenser aux élèves et, d'autre part les gestes professionnels attendus de la part des personnels de l'Éducation nationale, on pourrait s'attendre à ce que les caractéristiques propres au territoire d'exercice induisent des spécificités en matière de pratiques pédagogiques.

Les données de l'enquête Talis (2018) permettent d'identifier un certain nombre de disparités territoriales en termes de composition d'établissement, que ce soit au niveau de la population enseignante ou de la population d'élèves accueillis. En effet, en milieu rural, les établissements, de taille plus petite qu'en milieu urbain et rarement situés dans des réseaux d'éducation prioritaire, accueillent des enseignants généralement plus jeunes et, dans le premier degré, ayant plus d'ancienneté et moins souvent issus d'une reconversion professionnelle. Les enseignants exerçant en milieu rural sont également plus nombreux que ceux exerçant en milieu urbain à avoir une conception commune de l'enseignement et de l'apprentissage et à prendre part aux décisions de leur établissement. La population d'élèves accueillis y est, elle, moins hétérogène qu'en milieu urbain, et ce résultat est cohérent avec les données exhaustives. Par ailleurs, bien que plus nombreux par classe, les élèves des établissements situés en milieu rural font preuve de moins d'incivilité qu'en milieu urbain, respectent davantage les règles et participent davantage, dans le second degré, à l'instauration d'un climat propice aux apprentissages. Par conséquent, les professeurs du second degré se voient moins souvent qu'en milieu urbain confrontés à des problèmes de discipline et font état d'un stress moindre par rapport à cette question.

Pour autant, une fois posées ces spécificités, lorsque l'on observe les pratiques pédagogiques des enseignants des établissements ruraux, on ne note pas de différence significative avec celles mises en place par leurs collègues des établissements urbains, de même que l'on ne note pas non plus de différence au niveau de leur sentiment d'efficacité personnelle à favoriser la motivation et l'engagement des élèves. Les contrastes sont plutôt à observer du côté de leur ouverture au changement et à l'innovation. Ils ont en effet une tendance plus forte qu'en milieu urbain à s'entraider pour mettre en place de nouvelles idées dans le premier degré. Ce constat est également de mise dans le second degré lorsque l'on compare le milieu rural hors EP au milieu urbain en EP. En matière de formation continue, les enseignants exerçant en milieu rural, quel que soit leur degré d'enseignement, expriment moins de besoins que leurs collègues des établissements urbains mais il est toutefois intéressant de noter que les professeurs des écoles sont plus nombreux en milieu rural à suivre des formations sur les pratiques d'évaluation des élèves, ce qui pourrait être mis en relation avec leur appétence pour l'innovation. Les enseignants du premier degré en milieu rural sont également plus nombreux à suivre des cours/séminaires en ligne que leurs collègues en milieu urbain et plus nombreux à participer aux activités d'un réseau professionnel axé sur la formation continue des enseignants que leurs collègues de l'éducation prioritaire. Ces pratiques témoignent peut-être d'une volonté de rompre avec

l'isolement ressenti dans certains territoires ruraux (Alpe & Fauguet, 2008). Toutefois, au sein de l'établissement, on remarque des pratiques collaboratives moins fréquentes entre enseignants qu'en milieu urbain. Il est intéressant également de noter que les enseignants exerçant en milieu rural hors EP sont moins nombreux que leurs collègues enseignant en milieu urbain en EP à déclarer que les formations qui ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner sont celles qui rassemblaient la plupart des collègues de leur établissement ou, pour les enseignants du second degré, se déroulaient au sein même de leur établissement. L'enquête Talis, en interrogeant un échantillon représentatif d'enseignants français, apporte un premier éclairage inédit sur la question des territoires dans sa relation aux conditions d'enseignement et d'apprentissage en France. Les enquêtes Epode (Enquête PériODique sur l'Enseignement) et Praesco (PRAtiques d'Enseignement Spécifiques aux COntenus), davantage axées sur les pratiques d'enseignement pour l'une, et les pratiques spécifiques aux contenus disciplinaires pour l'autre, devraient permettre d'enrichir cette première étude en entrant plus finement encore dans le cœur des pratiques pédagogiques des enseignants.

ANNEXE 1

► **Tableau 16 Répartition des répondants à Talis 2018 dans les différentes strates d'échantillonnage**

Taille de la commune ou de l'unité urbaine de l'établissement	Nombre de répondants			
	Professeurs des écoles	Enseignants de collège	Directeurs d'école	Principaux de collège
Communes rurales et unités urbaines < 10 000 habitants (strates 1, 4 et 7)	367 (dont 109 en rural)	892 (dont 316 en rural)	66 (dont 30 en rural)	60 (dont 22 en rural)
Unités urbaines entre 10 000 et 199 999 habitants (strates 2, 5 et 8)	375	983	47	59
Unités urbaines de 200 000 habitants et plus (strates 3, 6 et 9)	687	1131	71	77
Total	1 429	3 006	184	196

Éducation & formations n° 102 © DEPP

ANNEXE 2

► **Tableau 17 Caractéristiques individuelles des enseignants en France à la rentrée 2019, selon le territoire d'exercice**

	Professeurs des écoles				Professeurs de collège			
	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP	Milieu rural	Écart avec l'urbain	Milieu rural hors EP	Écart avec l'urbain en EP
Femmes (%)	86,7	0,6	86,9	4,1	64,1	- 1,3	64,5	5,1
Âge moyen	41,9	- 0,6	42,0	2,0	42,9	- 0,2	43,0	3,1
Âge < 35 ans (%)	24,7	- 0,8	24,3	- 11,4	24,5	- 0,8	23,9	- 14,1
Âge ≥ 50 ans (%)	21,3	- 5,1	21,5	3,1	26,4	- 2,4	26,6	6,7
Ancienneté moyenne dans le métier	15,9	0,3	16,0	3,0	15,3	0,6	15,4	3,0
Titulaires (%)	98,7	1,1	98,8	0,9	89,5	- 0,3	90,4	2,3
Exerçant dans plus d'un établissement (%)	5,5	1,1	5,5	1,9	17,1	3,3	17,3	10,1

Éducation & formations n° 102 © DEPP

Lecture : 86,7 % des professeurs des écoles rurales sont des femmes à la rentrée 2019, contre 86,1 % des professeurs des écoles urbaines.

Champ : France métropolitaine + DROM. Ensemble des enseignants rémunérés par l'Éducation nationale, en activité et ayant une affectation au 30 novembre 2019.

Source : DEEP-MENJS-MESRI, panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

Note : dans ce tableau, contrairement à ceux de l'ensemble du document, une colonne « Milieu rural hors EP apparaît » puisqu'environ 3 % des écoles rurales en France étaient en EP à la rentrée 2019, contre aucune dans l'échantillon Talis 2018.

Bibliographie

- Alluin F., 1995, « Pratiques pédagogiques des instituteurs et type d'école », *Éducation & formations*, n° 43, DEPP-MENJVA, p. 95-101.
- Alpe Y., Fauget J.-L., 2008, « Enseigner dans le rural : un "métier" à part ? », *Travail et formation en éducation*, n° 2, consulté le 26 juillet 2020. journals.openedition.org/tfe/767
- Azéma A., Mathiot P., 2019, *Rapport mission Territoires et réussite*, Paris, La Documentation française.
- Bellanger V., 2014, « Pratiques enseignantes et impacts chez l'élève de la scolarisation en milieu rural », *Éducation. dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221859/document*
- Charpentier A., Embarek R., Raffaëlli C., Solnon A., 2019, « Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018 », *Note d'Information*, n° 19.22, DEPP-MENJ.
- Charpentier A., Longhi L., Raffaëlli C., Solnon A., 2020, « Le métier d'enseignant : pratiques, conditions d'exercice et aspirations. Les apports de l'enquête Talis », *Éducation & Formations*, n° 101, DEPP-MENJS.
- Charpentier A., Solnon A., 2019, « La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? », *Note d'Information*, n° 19.23, DEPP-MENJ.
- Chesné J.-F., Do C.-L., Jégo S., Briant P., Lefresne F., Simonis-Sueur C., 2014a, « TALIS 2013. La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays », *Note d'Information*, n° 14.22, DEPP-MENESR.
- Chesné J.-F., Do C.-L., Jégo S., Briant P., Lefresne F., Simonis-Sueur C., 2014b, « TALIS 2013. Enseignant en France, un métier solitaire ? », *Note d'Information*, n° 23, DEPP-MENESR.
- Cour des comptes, 2018, *Entités et politiques publiques, L'éducation prioritaire, rapport d'évaluation d'une politique publique*, Paris, La Documentation française.
- Duquet-Métayer C., Monso O., 2019a, « Une typologie des communes pour décrire le système éducatif », *Note d'Information*, n° 19.35, DEPP-MENJ.
- Duquet-Métayer C., Monso O. 2019b, « Typologie des communes rurales et urbaines : méthodologie de construction », *Document de travail DEPP*, n° 2019-M03, DEPP-MENJ.
- Echazarra A., Radinger T., 2019, *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*, Rapport de l'OCDE, Paris, OCDE.
- French M., Dunlap L., 1998, "Compensating wage differentials for job stress", *Applied Economics*.
- Glomb T., Kammeyer-Mueller J., 2004, "Emotional labor demands and compensating wage differentials", *Journal of Applied Psychology*.
- Groota W., Maassen van den Brink H., 1999, "The price of stress", *Journal of Economic Psychology*.
- Jégo S., Guillo C., 2016, « Les enseignants face aux risques psychosociaux », *Éducation & Formations*, n° 92.
- Lafon L., Roux J.-Y., (au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication) 2019, *Les nouveaux territoires de l'éducation*, Rapport d'information du Sénat, Paris, La Documentation française.
- Longhi L., Charpentier A., Raffaëlli C., 2020, « Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018 », *Note d'Information*, n° 20.11, DEPP-MENJ.
- Maugis S., Touahir M., 2019a, « Une mesure de l'éloignement des collèges », *Note d'Information*, n° 19.36, DEPP-MENJ.
- Maugis S., Touahir M., 2019b, « Indice d'éloignement pour les établissements scolaires », *Document de travail DEPP*, n° 2019-M02, DEPP-MENJ.
- Stéfanou A. 2018, « Éducation prioritaire. Un état des lieux », *Note d'Information*, n° 18.02, DEPP-MEN.
- Thomas J.-E., 2021, « L'expérience des enseignants du second degré selon les territoires », *Éducation & formations*, ce numéro, DEPP-MENJS.
- Touahir M., Maugis S., 2021, « Construction d'un indice d'éloignement des collèges. Une nouvelle approche de la ruralité pour les établissements scolaires », *Éducation & formations*, ce numéro, DEPP-MENJS.
- Ttofi M., Farrington D., 2011, "Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review", *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7, p. 27-56.

