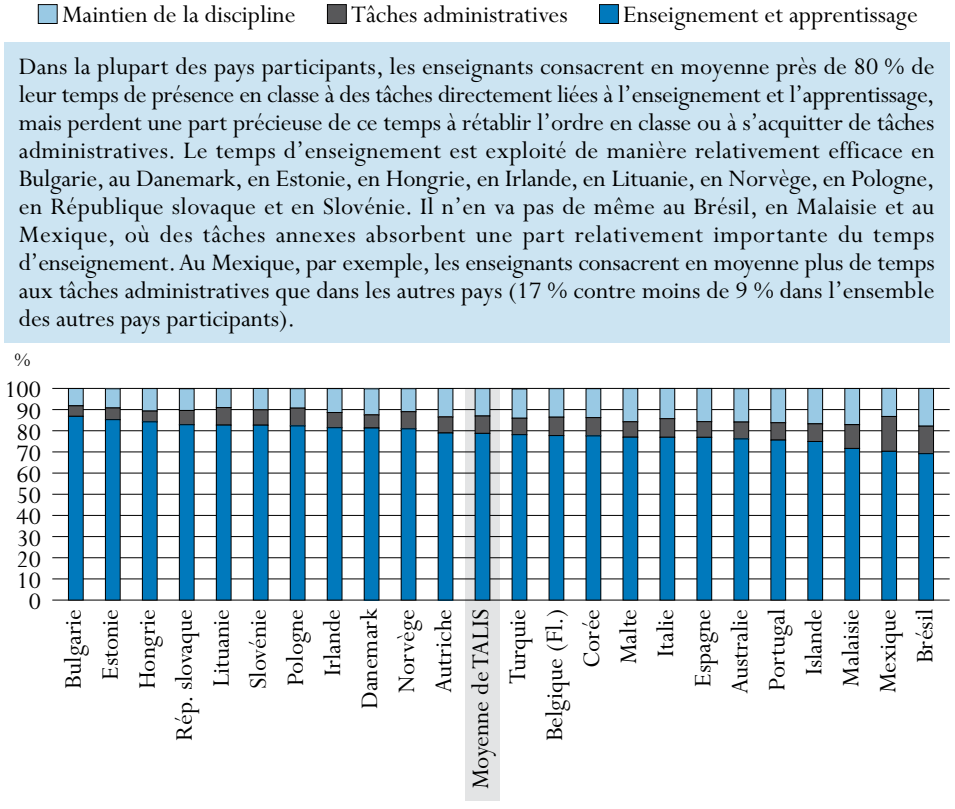
INDICATEUR D6

COMMENT MESURER LES PRATIQUES, LES PRINCIPES ET LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ?

Cet indicateur étudie les pratiques, les principes et les attitudes pédagogiques des enseignants, autant d'aspects qui influent à la fois sur les stratégies qu'ils adoptent pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien dans leur travail et sur leur bien-être en général. Ces pratiques, principes et attitudes pédagogiques façonnent l'environnement d'apprentissage des élèves et ont un impact sur leur motivation et leurs résultats. De surcroît, ces aspects peuvent vraisemblablement atténuer les impacts sur l'enseignement de certaines réorientations politiques, par exemple la modification des contenus de la formation initiale et professionnelle des enseignants. Les données sur lesquelles cet indicateur se fonde ont été recueillies auprès des enseignants lors de l'enquête TALIS (Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage). Dans le cadre de cette enquête, les enseignants ont été interrogés sur leurs pratiques pédagogiques et leurs manières de penser leur métier, sur leurs activités professionnelles et sur la satisfaction que leur procure leur travail. L'analyse de ces données a permis de parvenir à un certain nombre de conclusions importantes.

Points clés

Graphique D6.1. Répartition du temps de classe durant une leçon type (2007-08)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du temps de classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage.
Source : OCDE, *Base de données TALIS*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066

Autres faits marquants

- Les enseignants ont davantage tendance à considérer leurs élèves comme des participants actifs dans le processus d'acquisition et de structuration du savoir qu'à se considérer eux-mêmes comme les principaux acteurs de la transmission de connaissances et de la démonstration des « solutions correctes ». Ce constat est particulièrement vrai dans le nord-ouest de l'Europe et en Scandinavie, ainsi qu'en Australie et en Corée, mais ne s'applique guère à l'Europe méridionale, au Brésil et à la Malaisie, où les enseignants sont partagés entre ces deux points de vue.
- Dans tous les pays, les enseignants se préoccupent davantage de la structuration de l'apprentissage que des activités axées sur les élèves qui leur donnent plus d'autonomie. En outre, ces deux pratiques pédagogiques sont plus courantes que celles qui consistent à organiser des activités d'approfondissement, tels que les projets collectifs. Ce constat vaut pour tous les pays.
- Dans tous les pays, la coopération entre enseignants relève plus souvent de la coordination et de l'échange d'idées et d'informations que de la collaboration professionnelle directe au travers du co-enseignement (*team teaching*).
- Dans l'ensemble, la satisfaction que les enseignants retirent de leur travail et l'idée qu'ils se font de leurs propres capacités sont assez comparables entre les pays, si ce n'est en Norvège, où ces deux indicateurs sont nettement plus élevés que la moyenne. Les écarts qui s'observent dans ces attitudes sont en grande partie imputables à des différences entre enseignants au sein même des pays et des établissements.

TALIS

TALIS est la nouvelle enquête de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. C'est la première enquête internationale qui se concentre sur l'environnement d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des enseignants dans le cadre scolaire. Elle vise à remédier à un manque important de données pourtant indispensables pour comparer les systèmes d'éducation entre les pays. Lors de cette enquête, des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et leur chef d'établissement ont été interrogés dans 23 pays* ; c'est-à-dire, parmi les pays de l'OCDE, l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), la Corée, le Danemark, l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Turquie et, parmi les pays partenaires, le Brésil, la Bulgarie, l'Estonie, la Lituanie, la Malaisie, Malte et la Slovénie. L'enquête a été administrée dans un échantillon aléatoire d'établissements de ces 23 pays, dans lequel a été prélevé un échantillon lui aussi aléatoire d'enseignants. Les pays participants ont choisi de cibler l'enquête TALIS sur des aspects majeurs de l'environnement scolaire, qui peuvent influer sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à savoir le développement professionnel des enseignants, leurs pratiques pédagogiques, leurs manières de penser leur métier, leur évaluation et le compte rendu qu'ils en reçoivent et, enfin, la direction des établissements. Pour plus de précisions, on pourra consulter le site de l'enquête TALIS (*www.oecd.org/edu/TALIS*).

* Les données des Pays-Bas ne figurent pas dans les comparaisons internationales des résultats de l'enquête TALIS pour cause de non-respect des normes d'échantillonnage.

Contexte

Il est établi que la qualité de l'enseignement est fondamentale pour l'apprentissage des élèves. Wang, Haertel et Walberg (1997) ont par exemple montré que la gestion de la classe et les interactions au sein de la classe avaient un impact aussi important que les compétences cognitives des élèves et leur milieu familial. Dans le même ordre d'idée, dans leur analyse des recherches récentes sur l'efficacité scolaire, Scheerens et Bosker (1997) en arrivent à la conclusion que les caractéristiques de l'enseignement dispensé ont plus d'impact sur le rendement des élèves que les caractéristiques de leur cadre scolaire. Les caractéristiques de l'enseignement incluent les principes et pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que l'environnement en classe. Ces aspects sont eux-mêmes liés aux types d'activités professionnelles auxquels les enseignants se livrent, à la satisfaction que leur procure leur travail et à l'idée qu'ils se font de leurs propres capacités.

Toutefois, il n'existe pas de « meilleure » façon, bien définie, d'enseigner. Les pratiques et les connaissances professionnelles des enseignants varient non seulement entre les pays, mais aussi entre les enseignants au sein même des pays. Il est important de mieux comprendre les interactions entre les pratiques et les principes pédagogiques des enseignants, car la qualité du cadre d'apprentissage est le facteur sur lequel les enseignants ont le plus de prise, parmi ceux qui influent sur l'apprentissage et le rendement des élèves. De plus, la discipline en classe est un élément déterminant de la qualité de l'enseignement, dont dépend en grande partie la qualité de l'environnement d'apprentissage. Il ressort des résultats de l'enquête PISA qu'il existe une corrélation positive entre le climat en classe et le score moyen des établissements dans de nombreux pays (Klieme et Rakoczy, 2003). Enfin, contrairement à d'autres aspects de l'enseignement en classe, cet indicateur de discipline en classe recueille un grand assentiment de la part des enseignants, des élèves et des observateurs (Clausen, 2002).

Les enseignants ne se limitent pas à donner cours à leurs élèves, dans un isolement plus ou moins grand par rapport aux autres classes et aux autres enseignants. Dans la conception moderne de l'enseignement, des activités professionnelles sont également prévues à l'échelle de l'établissement, par exemple la collaboration avec les collègues, la construction de communautés professionnelles d'apprentissage, la participation au développement scolaire et l'évaluation et la modification des conditions de travail (Darling-Hammond *et al.*, 2005). Ces activités façonnent le cadre d'apprentissage au sein de l'établissement, c'est-à-dire le climat qui y règne, sa culture et son éthique. En ce sens, elles influent directement et indirectement (*via* les processus au sein de la classe) sur l'apprentissage des élèves. Elles ont aussi un impact sur la satisfaction que les enseignants disent retirer de leur travail et sur l'idée qu'ils se font de leurs propres capacités. Cet indicateur passe en revue les résultats de l'enquête TALIS dans ces différents domaines.

Observations et explications

La conception de l'enseignement et de l'apprentissage chez les enseignants

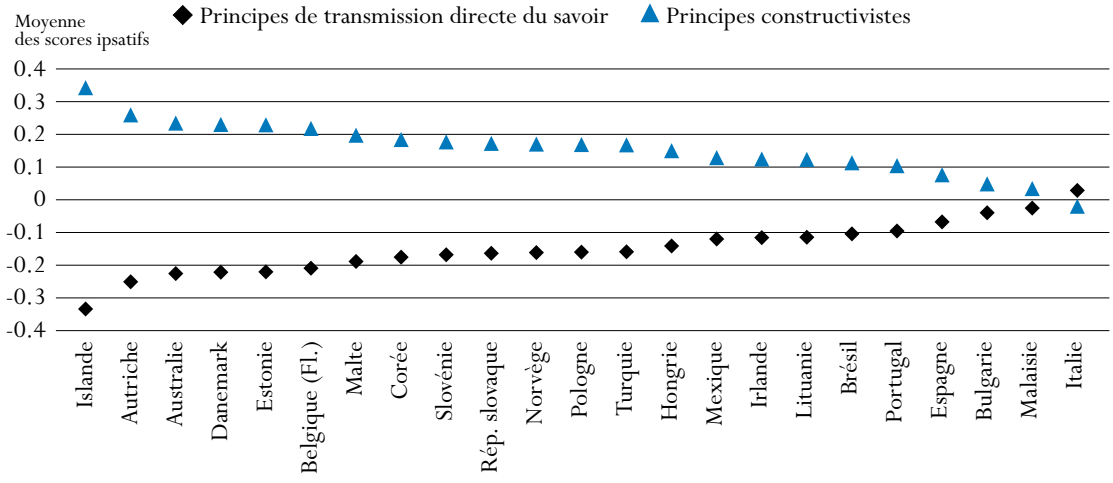
La conception que les enseignants se font de l'apprentissage et de l'enseignement a un impact sur leur comportement en classe et leurs pratiques pédagogiques. Le rapport sur l'enquête TALIS distingue deux profils d'enseignant. La conception fondée sur les principes de la « **transmission directe** » est celle des enseignants qui considèrent qu'ils ont pour mission de transmettre des savoirs d'une manière claire et structurée, d'expliquer les solutions correctes, de soumettre aux élèves des problèmes sans équivoque et résolubles et de faire régner le calme et la concentration

dans leur classe. En revanche, dans la conception axée sur les principes « **constructivistes** », les élèves sont considérés comme des acteurs majeurs du processus d'apprentissage, et non comme des bénéficiaires passifs : les enseignants s'emploient à susciter le questionnement chez leurs élèves, à leur donner la possibilité de résoudre eux-mêmes les problèmes et à leur accorder un rôle actif dans les activités d'apprentissage. Dans cette conception, le développement des facultés de réflexion et de raisonnement l'emporte sur l'acquisition de connaissances spécifiques (Staub et Stern, 2002).

Les effets de ces deux conceptions – la transmission directe et constructivisme – sur le rendement des élèves font actuellement débat, tout comme le bien-fondé de l'adoption d'approches constructivistes dans des pays non européens. Les résultats de l'enquête TALIS se prêtent à une analyse comparative exploratoire qui permet de déterminer si ces profils d'enseignants varient entre les pays. (Les items utilisés pour calculer les deux indices relatifs à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage sont repris dans la section « Définitions et méthodologie », en fin d'indicateur).

Graphique D6.2. Profil des pays selon les principes des enseignants sur la nature de l'enseignement et de l'apprentissage

Moyennes par pays des scores ipsatifs



Les pays sont classés selon le degré de préférence des enseignants de chaque pays entre les approches de l'enseignement fondées sur les principes de transmission directe et sur les principes constructivistes. Ainsi, en Islande, les enseignants semblent préférer l'approche constructiviste aux principes de transmission directe.

Source : OCDE, *Base de données TALIS*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066

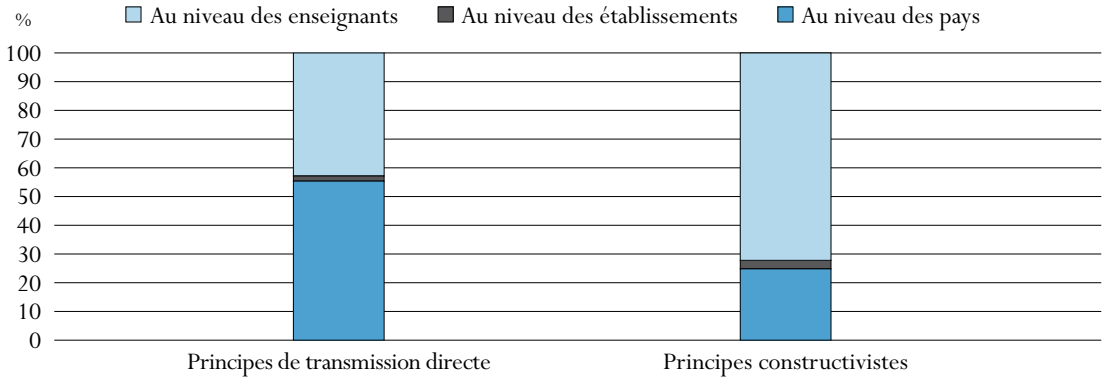
Le graphique D6.2 montre dans quelle mesure les enseignants privilégient une conception de l'enseignement et de l'apprentissage par rapport à l'autre (constructivisme ou transmission directe). Il en ressort que les enseignants sont plus nombreux à partager les principes du constructivisme que de la transmission directe dans tous les pays, sauf en Italie. Dans la plupart des pays, les enseignants estiment donc que leur travail ne consiste pas seulement à exposer des faits à leurs élèves et à leur donner des exercices, mais qu'ils ont plutôt pour mission d'aider les élèves dans leur processus actif d'apprentissage.

Au-delà de cet assentiment général à la conception de l'enseignement, il apparaît que le degré d'adhésion des enseignants aux principes de l'une ou de l'autre conception varie dans tous les pays. La préférence pour les principes constructivistes est particulièrement marquée en Australie, en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Estonie et en Islande. Le degré d'adhésion varie peu entre les deux conceptions au Brésil, en Bulgarie, en Espagne, en Italie, en Malaisie et au Portugal. Dans l'ensemble, la préférence pour les principes constructivistes est plus marquée dans le nord-ouest de l'Europe, en Scandinavie, en Australie et en Corée qu'en Europe méridionale, en Amérique latine et au Mexique et en Malaisie. Les pays d'Europe orientale se situent entre les deux.

Variance entre les enseignants, entre les établissements et entre les pays

L'analyse ci-dessus soulève une question : dans quelle mesure les enseignants adhèrent-ils aux mêmes principes lorsqu'ils travaillent dans le même établissement et vivent dans le même pays ? Pour répondre à cette question, la variance des principes des enseignants a été décomposée pour isoler la part de la variation imputable aux différences entre les pays, celle imputable aux différences entre établissements et enfin la part imputable aux différences entre les enseignants d'un même établissement. Il en ressort que les différences entre les pays expliquent 25 % de la variation pour les principes constructivistes et plus de 50 % de la variation pour les principes de transmission directe (voir le graphique D6.3). Ces pourcentages sont élevés par rapport à d'autres indices TALIS concernant les principes et les pratiques pédagogiques des enseignants, ce qui donne à penser que les systèmes d'éducation, la culture et les traditions pédagogiques des pays influent très fortement sur ces variables.

Graphique D6.3. Décomposition de la variance totale des principes pédagogiques des enseignants entre les trois niveaux d'analyse (2007-08)



Ce graphique analyse la variation des principes pédagogiques des enseignants et indique dans quelle mesure cette variation peut être imputée à des caractéristiques nationales (au niveau des pays), à des caractéristiques des établissements (au niveau des établissements) et à des caractéristiques propres aux enseignants eux-mêmes.
Source : OCDE, *Base de données TALIS*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066

La part de la variance totale imputable aux différences entre établissements est faible dans les deux indices. La conception que les enseignants se font de l'enseignement ne semble donc guère subir l'influence de leur réseau social au sein de l'établissement, de leurs collègues et de leurs supérieurs hiérarchiques ou d'autres facteurs spécifiques à leur établissement. Ce constat

suggère que les enseignants se sont forgé leur conception relativement tôt, durant leur formation initiale, voire avant, et qu'ils n'en ont pas changé au fil du temps. La stabilité des attitudes des enseignants a déjà été observée (voir par exemple Nettle, 1998) et est cohérente avec les résultats d'études psychologiques, qui montrent que les attitudes peuvent être assez résistantes au changement. Il n'est pas à exclure non plus que certaines caractéristiques des établissements aient un impact différent sur les enseignants, suivant d'autres caractéristiques personnelles. La forte variance intra-établissement donne aussi à penser que des enseignants qui ne partagent pas la même conception de l'enseignement peuvent très bien travailler ensemble au sein du même établissement.

Les pédagogues et les formateurs d'enseignants du monde entier défendent la conception constructiviste de l'enseignement. La plupart des enseignants s'y rallient, mais leurs principes varient fortement au sein même des pays et des établissements. Il pourrait être judicieux de renforcer le volet relatif à la construction systématique d'une réflexion sur l'enseignement dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue des enseignants, afin de rapprocher les principes et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Les pratiques pédagogiques

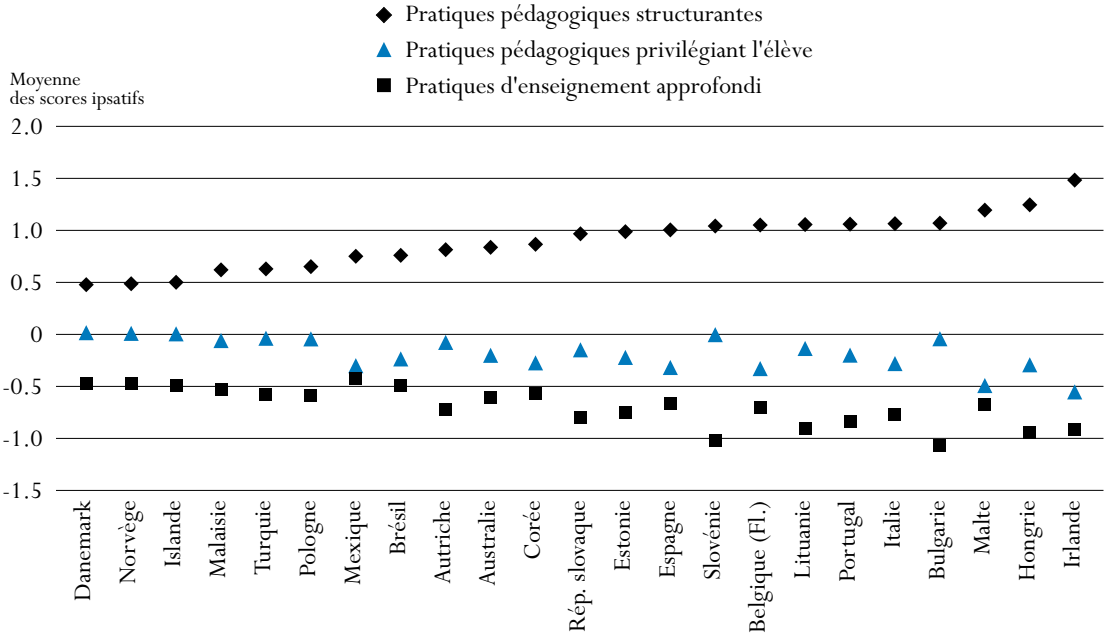
Comme indiqué ci-dessus, la conception que les enseignants se font de l'enseignement et de l'apprentissage a un impact important sur leurs comportements en classe et leurs pratiques pédagogiques. Les pratiques pédagogiques des enseignants varient-elles entre les pays ? Selon des études comparatives de l'éducation (notamment TIMSS, PIRLS et PISA), les pays se distinguent assez fortement les uns des autres par leurs pratiques pédagogiques « alternatives ». Les pays dont les cadres culturels et les traditions pédagogiques se ressemblent sont susceptibles de présenter le même profil à cet égard. Trois indices ont été créés pour comparer les pratiques pédagogiques des enseignants (les items utilisés pour calculer ces indices sont repris dans la section « Définitions et méthodologie », en fin d'indicateur). Ces indices distinguent trois types de pratiques pédagogiques :

- **les pratiques structurantes**, qui consistent notamment à fixer clairement les objectifs de l'apprentissage, à résumer les leçons précédentes et à corriger les devoirs.
- **les pratiques privilégiant l'élève**, qui consistent notamment à répartir les élèves en petits groupes, à les regrouper selon leur capacité et à les amener à s'auto-évaluer et à participer à l'élaboration du programme d'activités en classe.
- **les pratiques d'enseignement approfondi**, qui consistent notamment à amener les élèves à travailler sur des projets qui leur prennent au moins une semaine, à réaliser un produit, à écrire une rédaction et à défendre leurs arguments.

Le graphique D6.4 montre le degré d'adhésion des enseignants aux trois types de pratiques pédagogiques (pratiques structurantes, pratiques privilégiant l'élève ou pratiques d'enseignement approfondi). Il en ressort que les pratiques structurantes sont les plus couramment employées dans tous les pays participants : quel que soit le pays, l'indice moyen national de cette pratique est supérieur à ceux des deux autres types de pratiques. La préférence pour les pratiques structurantes est très marquée en Hongrie, en Irlande et à Malte, alors qu'elle l'est à peine plus que pour les deux autres types de pratiques au Danemark, en Islande et en Norvège.

Graphique D6.4. Profil par pays des pratiques pédagogiques (2007-08)

Moyennes par pays des scores ipsatifs



Les pays sont classés selon la fréquence relative à laquelle les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques structurantes, des pratiques pédagogiques privilégiant l'élève et des pratiques d'enseignement approfondi. Ainsi, au Danemark, les enseignants adoptent ces différentes pratiques à des fréquences relativement similaires tandis qu'en Irlande, les enseignants préfèrent largement les pratiques pédagogiques structurantes aux deux autres types de pratiques.

Source : OCDE, *Base de données TALIS*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066

Les pratiques d'enseignement approfondi sont moins souvent utilisées que les pratiques privilégiant l'élève dans tous les pays. Quelles que soient les régions du monde, les enseignants ont en moyenne davantage tendance à permettre aux élèves d'intervenir dans la planification des cours, à les regrouper selon leur capacité et à leur soumettre des tâches individualisées qu'à leur demander de réaliser des projets, de se livrer à des débats, d'écrire une rédaction ou de créer des produits. Un profil général de fréquence relative se dégage, certes, mais certaines différences s'observent entre les pays. La fréquence relative moyenne des pratiques d'enseignement approfondi et des pratiques privilégiant l'élève est très similaire au Brésil, en Corée, à Malte et au Mexique. Dans ces pays, la fréquence relative des pratiques d'enseignement approfondi est élevée par comparaison avec d'autres pays. En Bulgarie et en Slovénie, les différences de fréquence relative sont assez sensibles entre les pratiques privilégiant l'élève et les pratiques d'enseignement approfondi.

En résumé, la fréquence moyenne des pratiques privilégiant l'élève n'est nulle part supérieure à celle des pratiques structurantes, mais elle est partout supérieure à celle des pratiques d'enseignement approfondi. Il est possible dès lors d'identifier des catégories générales de pratiques et usages pédagogiques. Ces résultats montrent que les pratiques privilégiant l'élève et les pratiques d'enseignement approfondi pourraient être plus encouragées dans tous les pays.

Activités professionnelles des enseignants : coopération au sein du corps enseignant

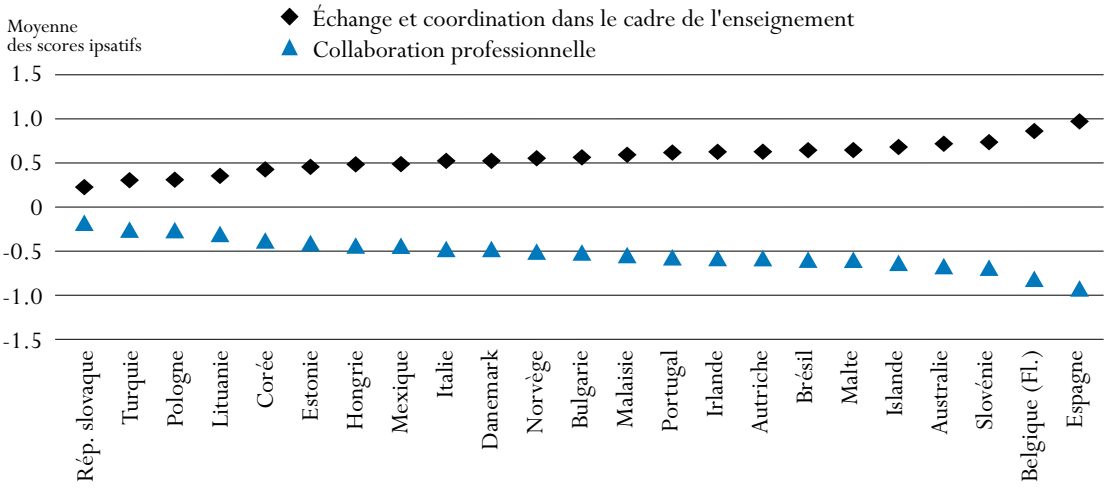
Dans une conception moderne de l'enseignement, il faut analyser non seulement les comportements des enseignants et leurs pratiques pédagogiques, mais aussi les activités professionnelles prévues au sein de l'établissement, par exemple la collaboration avec les collègues et la participation au développement scolaire (Darling-Hammond *et al.*, 2005). Ces activités façonnent le cadre d'apprentissage au sein de l'établissement. Elles influent donc directement et indirectement (*via* les processus au sein de la classe) sur l'apprentissage des élèves. L'amélioration de la qualité de l'éducation et le développement scolaire passent par la fixation d'objectifs communs et la coopération des membres du personnel, pour favoriser la coordination des moyens et des stratégies de chaque enseignant. Par ailleurs, la coopération entre enseignants est source d'interactions sociales et de soutien émotionnel et suscite l'échange d'idées et de conseils. C'est donc un moyen d'améliorer à la fois la qualité du travail des enseignants et la perception qu'ils ont de leurs capacités personnelles, ce qui peut leur éviter le stress et le risque d'épuisement professionnel (*burnout*) (voir par exemple Rosenholtz, 1989 ; Clement et Vandenberghe, 2000).

Deux indices TALIS ont été créés pour évaluer le degré de coopération entre les enseignants. (Les items utilisés pour calculer ces deux indices sont repris dans la section « Définitions et méthodologie ») :

- **l'échange et la coordination dans le cadre de l'enseignement**, qui consistent à débattre du matériel pédagogique et des progrès des élèves, à participer à des réunions d'équipe et à veiller à l'application de normes communes ;
- **la collaboration professionnelle**, qui consiste à enseigner en équipe, à observer le travail d'autres enseignants et en rendre compte, à coordonner des activités entre plusieurs classes et à participer à des activités de formation professionnelle.

Graphique D6.5. Profil par pays de la coopération entre enseignants (2007-08)

Moyennes par pays des scores ipsatifs



Les pays sont classés par ordre croissant de la fréquence à laquelle les enseignants préfèrent les pratiques d'échange et de coordination dans le cadre de l'enseignement aux pratiques de collaboration professionnelle. Par exemple, en République slovaque, les enseignants affirment avoir recours à ces deux types de coopération sur une base quasi égale tandis qu'en Espagne, les enseignants semblent pratiquer plus fréquemment l'échange et la coordination dans le cadre de l'enseignement que la collaboration professionnelle.

Source : OCDE, *Base de données TALIS*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066

Le graphique D6.5 montre la fréquence relative à laquelle les enseignants disent se livrer aux deux formes de coopération (échange et coordination pédagogiques et collaboration professionnelle). Il apparaît que dans l'ensemble des pays et dans l'ensemble des établissements au sein des pays, la majorité des enseignants déclarent se livrer plus souvent à des échanges d'idées et d'informations sur des questions liées à l'enseignement et des questions administratives, que de participer à des activités de formation professionnelle ou de s'engager dans des projets regroupant plusieurs matières ou plusieurs groupes d'élèves. Toutefois, des différences s'observent entre les pays. La fréquence relative des deux formes de coopération ne varie guère en Corée, en Estonie, en Hongrie, en Lituanie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. En revanche, les formes élémentaires d'échange et de coordination pédagogiques sont nettement plus fréquentes que la « collaboration professionnelle » en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Islande, à Malte et en Slovénie.

Ces deux formes de coopération sont importantes, dans la mesure où elles peuvent améliorer le développement scolaire et l'efficacité des établissements, et influer sur la qualité du travail des enseignants et leur bien-être. Ces résultats montrent toutefois que les formes de « collaboration professionnelle » sont relativement rares par rapport à l'échange et à la coordination pédagogiques. Il serait utile d'encourager la collaboration professionnelle, notamment dans les pays où sa fréquence est la plus faible.

Environnement en classe, climat de discipline et répartition du temps entre les tâches

Des études menées dans diverses parties du monde montrent que le climat qui règne en classe compte parmi les variables prédictives les plus déterminantes des résultats des élèves (voir par exemple Brophy et Good, 1986 ; Mortimore *et al.*, 1988 ; Wang, Haertel et Walberg, 1997). L'enquête TALIS a retenu comme indice le climat de discipline parce qu'il a un impact important sur l'apprentissage des élèves dans diverses matières (Klieme et Rakoczy, 2003 ; Rakoczy *et al.*, 2007) et qu'il recueille un grand assentiment de la part des enseignants, des élèves et des observateurs, contrairement à d'autres aspects du climat qui règne en classe.

Pour mesurer l'indice du climat de discipline, l'enquête TALIS demande aux enseignants s'ils estiment qu'il règne un climat agréable dans leur classe, et s'il y a vraiment beaucoup de bruit ou d'élèves qui perturbent la classe (voir la section « Définitions et méthodologie »). Cet indice est adapté d'un indice du questionnaire « Élève » de l'enquête PISA. Un autre indice tiré de l'enquête TALIS donne des informations sur l'environnement de la classe, à savoir « la répartition du temps d'enseignement entre diverses tâches » : concrètement, on a interrogé les enseignants sur le temps qu'ils consacrent réellement aux tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage en classe. Il s'agit là d'un aspect essentiel de l'efficacité de l'enseignement, puisqu'il montre dans quelle mesure les élèves ont la possibilité d'apprendre.

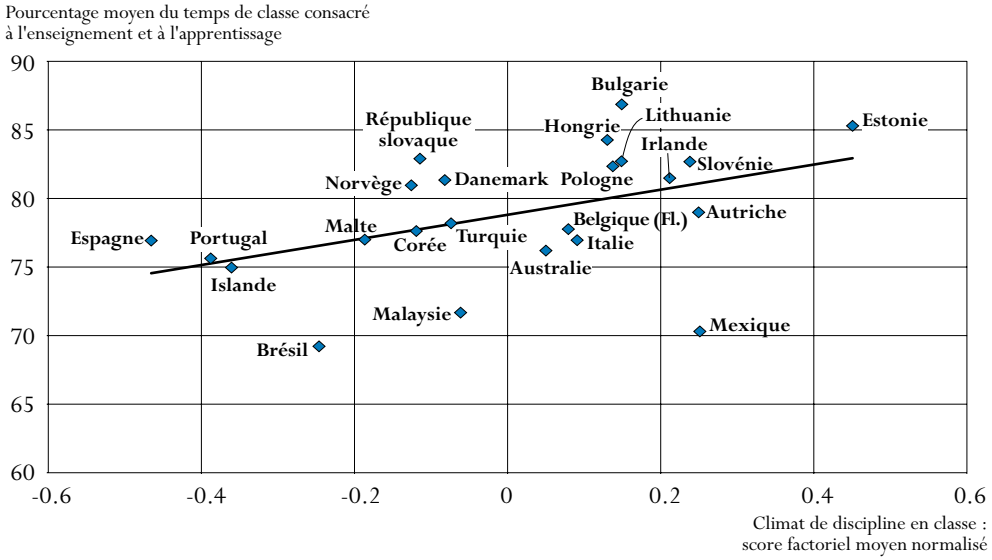
Comme le montre le graphique D6.1, dans la plupart des pays, les enseignants consacrent en moyenne près de 80 % du temps qu'ils passent en classe à des tâches directement liées à l'enseignement et l'apprentissage, mais perdent une part précieuse de ce temps à rétablir l'ordre en classe ou à s'acquitter de tâches administratives. Il ressort de l'analyse des réponses des enseignants que, dans la plupart des pays, un cinquième d'entre eux perdent au moins 30 % de ce temps à cause des perturbations en classe et des tâches administratives. De plus, le graphique D6.6 et le tableau D6.1 confirment l'hypothèse de la corrélation entre le climat de discipline en classe et le temps que les enseignants consacrent à diverses tâches, qui ressort des comparaisons à la fois entre

les pays et au sein des pays. Plus la discipline règne en classe, plus les enseignants consacrent du temps à des tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage.

Les corrélations entre ces deux variables (climat de discipline et temps consacré à l'enseignement) sont significatives dans tous les pays. Le coefficient de corrélation est même égal ou supérieur à 0.5 dans de nombreux pays. Les pays où les enseignants déclarent consacrer relativement peu de temps aux tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage sont aussi ceux où l'indice du climat de discipline en classe est inférieur à la moyenne. Ce constat vaut surtout pour le Brésil, la Corée, l'Espagne, l'Islande, la Malaisie, Malte, le Portugal et la Turquie. À l'inverse, les pays où l'indice du climat de discipline en classe est supérieur à la moyenne comptent aussi parmi ceux où les enseignants consacrent plus de temps aux tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage. C'est le cas en Estonie et, dans une moindre mesure, en Autriche, en Bulgarie, en Hongrie, en Irlande, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie. Le Mexique fait figure d'exception : les enseignants estiment que le climat de discipline est relativement bon, mais consacrent beaucoup de temps à d'autres tâches que celles en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage.

Dans l'ensemble, la majorité des enseignants déclarent utiliser à bon escient le temps qu'ils passent en classe dans tous les pays participants. Toutefois, dans chaque pays, en particulier au Brésil, en Malaisie et au Mexique, une proportion considérable d'enseignants ne sont pas en mesure de consacrer autant de temps qu'il le faudrait aux tâches directement liées à l'enseignement et l'apprentissage. Ce temps perdu est en grande partie imputable aux problèmes de discipline, mais les tâches administratives sont aussi à incriminer, en particulier au Mexique.

Graphique D6.6. Moyenne par pays de deux indicateurs de la qualité de l'environnement en classe (2007-08)



Les scores factoriels sont normalisés, de sorte que la moyenne internationale est égale à zéro et l'écart type international est égal à un (voir TALIS Technical Report, *à paraître). Ainsi, un score négatif indique un score pour le climat de discipline en classe se situant au-dessous de la moyenne internationale, sans toutefois refléter forcément un mauvais climat de discipline en classe.*

Source : OCDE, *Base de données TALIS.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066

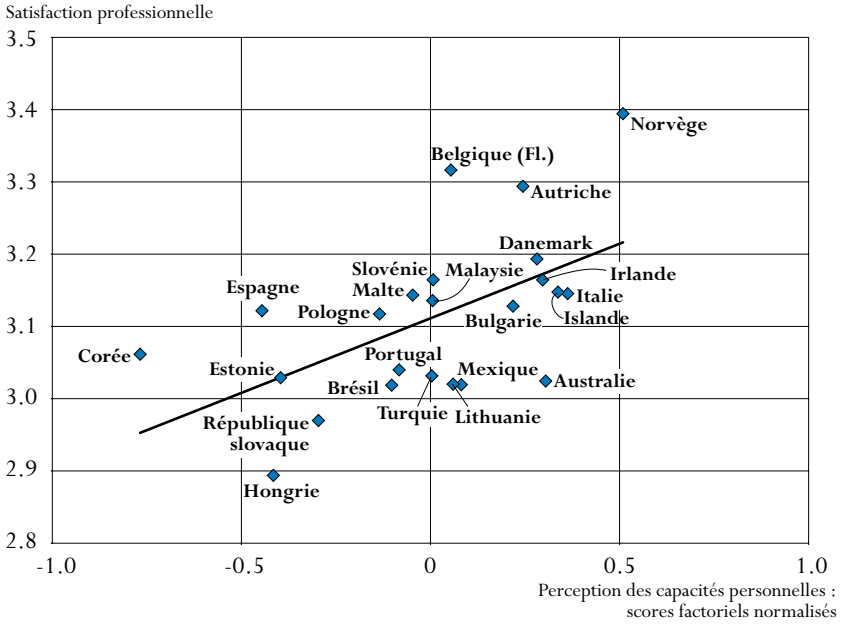
D6

Attitudes des enseignants : satisfaction professionnelle et perception des capacités personnelles

Outre les principes et les attitudes pédagogiques, l'enquête TALIS a tenté de cerner d'autres aspects des attitudes des enseignants, en l'occurrence la satisfaction qu'ils retirent de leur travail et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles. La satisfaction professionnelle est un concept essentiel dans la psychologie du travail et de l'organisation. En théorie, la satisfaction professionnelle subit l'influence des conditions de travail et influe sur le comportement des travailleurs à divers égards, dont le degré de performance, l'absentéisme et le taux de renouvellement du personnel (Dormann et Zapf, 2001). Pour les enseignants, le fait d'avoir une haute opinion de leurs capacités personnelles peut leur épargner le risque de stress et d'épuisement professionnel. En outre, il existe un lien établi entre la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles, et leurs pratiques pédagogiques et le rendement de leurs élèves (Ashton et Webb, 1986 ; Ross, 1998).

L'indice TALIS de perception des capacités personnelles est dérivé des réponses des enseignants à quatre items, qui leur demandent à quel point ils estiment apporter un réel avantage à leurs élèves et arriver à des résultats même avec les élèves les plus difficiles et les moins motivés (voir les items dans la section « Définitions et méthodologie »). Les moyennes nationales de l'indice de perception des capacités personnelles et du seul item mesurant la satisfaction professionnelle sont présentées dans le graphique D6.7.

Graphique D6.7. Moyenne nationale de la satisfaction professionnelle des enseignants et de leur perception de leurs capacités personnelles (2007-08)



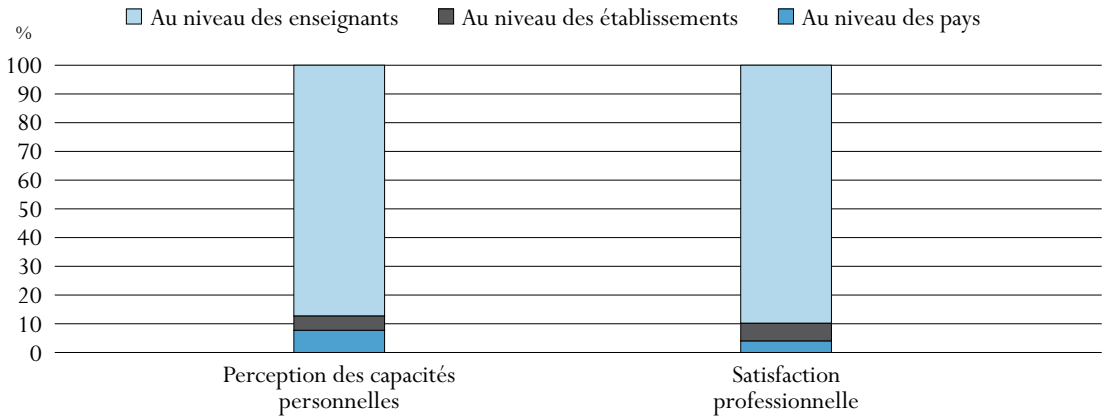
Les scores factoriels sont normalisés, de sorte que la moyenne internationale est égale à zéro et l'écart type international est égal à un (voir TALIS Technical Report, *à paraître). Ainsi, un score négatif indique un score pour la perception des capacités personnelles se situant au-dessous de la moyenne internationale, sans toutefois refléter forcément un niveau faible de perception des capacitéspersonnelles. Le score pour la satisfaction professionnelle représente la mesure dans laquelle les enseignants sont d'accord avec l'affirmation "Globalement, je suis satisfait(e) de mon emploi", sur une échelle de 1 à 4, où "tout à fait d'accord" = 4 points, "d'accord" = 3 points, "pas d'accord" = 2 points et "pas du tout d'accord" = 1 point.*

Source : OCDE, *Base de données TALIS.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066

Dans l'ensemble, la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles ne varient guère entre les pays. Les deux indices sont particulièrement élevés en Norvège. Les enseignants disent aussi retirer une satisfaction relativement grande de leur travail en Autriche et en Communauté flamande de Belgique. L'indice de satisfaction professionnelle est moins élevé en Hongrie et en République slovaque que dans les autres pays participants. En Corée, en Espagne, en Estonie et en Hongrie, et dans une moindre mesure en République slovaque, les enseignants n'ont pas une aussi haute opinion de leurs capacités personnelles que leurs collègues d'autres pays. Toutefois, ces indices sont des moyennes nationales : la décomposition de la variance (entre les pays, entre les établissements et entre les enseignants) montre que c'est entre les enseignants que les deux indices varient le plus fortement (la part de la variance qui est imputable aux différences entre enseignants représente 87 % pour l'indice de perception des capacités personnelles et 90 % pour l'indice de satisfaction professionnelle).

Graphique D6.8. Décomposition de la variance totale de la satisfaction professionnelle des enseignants et de leur perception de leurs capacités personnelles entre les trois niveaux d'analyse (2007-08)



Source : OCDE, *Base de données TALIS*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066

La variance de la satisfaction professionnelle des enseignants et de leur perception de leurs capacités personnelles n'est imputable qu'à hauteur de 6 % et 5 % respectivement à des différences entre établissements et à hauteur de 4 % et 8 % à des différences entre pays. En d'autres termes, ces indices varient fortement entre les enseignants au sein d'un même établissement, mais ne varient que légèrement entre les établissements et entre les pays. De plus, la part de la variance imputable à des différences entre établissements est relativement similaire dans l'ensemble des pays. Ces résultats mettent en évidence la nature psychologique de ces concepts et montrent que dans l'ensemble des pays, la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles dépendent de leur personnalité et de leurs expériences, compétences et attitudes personnelles et sont le fruit d'interactions entre tous ces facteurs. Il y a lieu d'en tenir compte lors de la mise au point d'interventions visant à améliorer l'idée que les enseignants se font de leurs capacités personnelles. Ces résultats donnent en effet à penser que des mesures personnalisées devraient être plus efficaces que des mesures prises à l'échelle des établissements ou des systèmes d'éducation.

D6

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2007/2008 et proviennent du premier cycle de l'enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement, les enseignants et l'apprentissage (TALIS). Cette enquête consiste à recueillir des données auprès des chefs d'établissement et des enseignants. Les données sur lesquelles se base cet indicateur sont dérivées des réponses des enseignants à des questions sur leurs pratiques, principes et attitudes pédagogiques ainsi que sur leurs activités professionnelles. Des questions ont également été posées aux enseignants à propos du climat de discipline en classe, de leur satisfaction professionnelle, de l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles et des relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves.

L'enquête TALIS porte sur le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit le niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE).

Analyse et calcul des indices

Des analyses ont été réalisées pour contrôler la cohérence interculturelle des indices sur la conception que les enseignants se font de l'enseignement (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report*, à paraître). Il en ressort que les valeurs moyennes de ces indices ne sont pas directement comparables entre les pays. C'est la raison pour laquelle cet indicateur présente des profils au sein des pays et analyse la variation du degré d'adhésion des enseignants entre les deux conceptions. À cet effet, les réponses des enseignants ont été normalisées et présentées sous la forme de scores ipsatifs, qui décrivent la variation relative du degré d'adhésion des enseignants entre les deux conceptions (voir l'encadré D6.1).

Encadré D6.1. Calculs des scores ipsatifs

Les scores ipsatifs permettent de normaliser des réponses individuelles pour les exprimer sous la forme de préférence entre au moins deux options. C'est donc un moyen de réduire l'impact des biais liés aux réponses (Fischer, 2004). Concernant la conception que les enseignants se font de l'enseignement, les scores ipsatifs de l'indice ont été calculées comme suit : la moyenne individuelle des réponses aux huit items associés à cet indice a été soustraite de la moyenne individuelle des réponses aux quatre items relatifs à l'indice des principes de transmission directe et aux quatre items relatifs à l'indice des principes constructivistes. La valeur moyenne des deux indices a ensuite été calculée, puis corrigée de la tendance globale à l'assentiment à tous les items. La moyenne des deux indices est égale à 0 pour chaque enseignant. La moyenne nationale des deux indices est donc aussi égale à 0. Le score résultant montre donc le degré d'adhésion relatif d'un enseignant à un principe, ou la valeur de son indice par rapport à la valeur de l'autre indice (adhésion à l'autre principe). Des valeurs positives indiquent que la conception visée dans l'indice est plus privilégiée par les enseignants que celle de l'autre indice. L'écart type donne la mesure de la variabilité du degré d'adhésion. Ces indices suivent une distribution normale de sorte que deux tiers environ des enseignants ont un score qui se situe dans une plage de valeurs comprises entre la moyenne plus un écart type et la moyenne moins un écart type.

Items des questionnaires

Les items des questionnaires associés aux différents indices étudiés dans cet indicateur sont repris dans les encadrés ci-dessous.

Principes des enseignants

Les deux indices relatifs aux principes pédagogiques des enseignants sont dérivés de leurs réponses aux items suivants :

Principes de la transmission directe

- À mon avis, les bons enseignants montrent comment résoudre un problème correctement.
- L'enseignement doit s'articuler autour de problèmes dont les solutions sont claires et correctes et autour d'idées que la plupart des élèves peuvent comprendre d'emblée.
- Le volume de connaissances que les élèves assimilent dépend des connaissances contextuelles qu'ils possèdent – c'est pourquoi leur inculquer des faits est si important.
- En général, il faut que le calme règne en classe pour que l'apprentissage soit efficace.

Principes constructivistes

- En tant qu'enseignant, mon rôle est d'aider les élèves à effectuer leurs propres recherches.
- C'est lorsque que les élèves résolvent eux-mêmes les problèmes qu'ils apprennent le mieux.
- Il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions pour résoudre des problèmes pratiques avant de leur montrer la marche à suivre.
- Les processus de réflexion et de raisonnement sont plus importants que le contenu spécifique des cours.

Des analyses ont été réalisées pour contrôler la cohérence interculturelle des indices relatifs à ces principes (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report,* à paraître).

Pratiques pédagogiques

Les trois indices sur les pratiques pédagogiques sont dérivés des réponses des enseignants aux items suivants :

Indice des pratiques structurantes

- J'annonce les objectifs d'apprentissage de manière explicite.
- Je revois les devoirs des élèves avec eux.
- Au début du cours, je fais un bref résumé du cours précédent.
- Je corrige les cahiers d'exercice de mes élèves.
- Je vérifie si la matière est comprise ou non en posant des questions.

Indice des pratiques privilégiant l'élève

- Les élèves se répartissent en petits groupes pour résoudre un problème ou effectuer une tâche collectivement.
- Je donne des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite.
- Je demande à mes élèves de proposer des thèmes ou des activités ou d'aider à les organiser.
- Les élèves travaillent en groupes selon leurs capacités.

Indice d'activités d'enseignement approfondi

- Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent au moins une semaine.
- Les élèves réalisent un produit qui sera utilisé par quelqu'un d'autre.
- Je demande à mes élèves d'écrire une rédaction dans laquelle ils doivent expliquer assez longuement leur réflexion ou leur raisonnement.
- Les élèves font des débats et défendent des points de vue qui ne sont pas nécessairement les leurs.

Lors des analyses menées pour contrôler la validité interculturelle de ces indices, l'invariance configurale et métrique a été établie, mais pas l'invariance scalaire. Les indices moyens ne sont pas directement comparables entre les pays. Cette analyse se concentre donc sur les différences interculturelles plutôt que sur des comparaisons des indices moyens entre les pays (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report,* à paraître).

Coopération entre les enseignants

Ces deux indices sont dérivés des réponses des enseignants aux items suivants :

Indice d'échange et de coordination dans le cadre de l'enseignement

- Débattre et décider du matériel pédagogique à utiliser (manuels, cahiers d'exercice, etc.).
- Échanger du matériel pédagogique avec mes collègues.
- Assister aux réunions d'équipe concernant le groupe d'âge auquel je donne cours.
- M'assurer que des normes communes sont appliquées pour évaluer les progrès des élèves.
- Discuter des progrès faits par certains élèves.

Indice de collaboration professionnelle

- Donner cours à plusieurs enseignants dans la même classe.
- Participer à des activités de formation professionnelle (supervision d'équipe, etc.).
- Observer le travail d'autres enseignants en classe et en rendre compte.
- Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.).
- Débattre des pratiques en matière de devoirs à domicile et les coordonner entre les matières.

Lors des analyses menées pour contrôler la validité interculturelle de ces indices, l'invariance configurale et métrique a été établie, mais pas l'invariance scalaire. Les indices moyens ne sont pas directement comparables entre les pays. Cette analyse se concentre donc sur les différences interculturelles plutôt que sur des comparaisons des indices moyens entre les pays (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report,* à paraître).

Environnement en classe, climat de discipline et répartition du temps entre les tâches en classe

Indice du climat de discipline en classe

Cet indice est dérivé des réponses des enseignants aux items suivants :

- Au début du cours, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves <se calment>.
- Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage.
- Je perds pas mal de temps à cause des élèves qui perturbent le cours.
- Il y a vraiment beaucoup de bruit dans cette classe.

Cet indice est corrélé avec les valeurs de la répartition du temps entre les tâches en classe pour mesurer la qualité de l'environnement en classe. Lors des analyses menées pour contrôler la validité interculturelle de ces indices, l'invariance configurale et métrique a été établie. L'invariance scalaire n'a pu être totalement établie, mais l'adéquation des modèles de contrôle est suffisante pour étudier la variation globale des valeurs ; il est cependant déconseillé de procéder à des comparaisons directes entre les indices moyens entre les pays (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report,* à paraître).

Attitudes des enseignants : satisfaction professionnelle et perception de leurs capacités personnelles

Indice de perception des capacités personnelles

Cet indice est dérivé des réponses des enseignants aux items suivants :

- J'ai le sentiment de donner un réel avantage à mes élèves en matière d'éducation.
- Si je m'y emploie totalement, j'arrive à des résultats même avec les élèves les plus difficiles et les moins motivés.
- Cela marche bien avec les élèves de ma classe.
- Je sais comment m'y prendre avec les élèves en général.

Cet indice a été combiné avec les valeurs moyennes de l'indice correspondant au seul item relatif à la satisfaction professionnelle pour évaluer les attitudes des enseignants. Lors des analyses menées pour contrôler la validité interculturelle de ces indices, l'invariance configurale et métrique a été établie. L'invariance scalaire n'a pu être totalement établie, mais l'adéquation des modèles de contrôle est suffisante pour étudier la variation globale des valeurs ; il est cependant déconseillé de procéder à des comparaisons directes des indices moyens entre les pays (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report,* à paraître).

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont accessibles sur le site de l'enquête TALIS (enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement, les enseignants et l'apprentissage) (*www.oecd.org/edu/TALIS*).

Tableau D6.1

Corrélation entre le temps consacré aux tâches d'enseignement[1] et d'apprentissage et le climat de discipline en classe (2007-08)

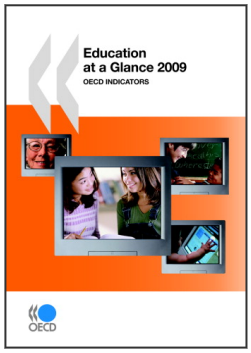
Enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire

	Coefficient de corrélation (r_{xy})[2]	(Er.T.)
Australie	0.63	(0.019)
Autriche	0.56	(0.014)
Belgique (Fl.)	0.54	(0.018)
Brésil	0.31	(0.022)
Bulgarie	0.50	(0.021)
Danemark	0.57	(0.024)
Estonie	0.62	(0.017)
Hongrie	0.61	(0.020)
Islande	0.48	(0.029)
Irlande	0.65	(0.015)
Italie	0.46	(0.018)
Corée	0.21	(0.018)
Lituanie	0.35	(0.018)
Malaisie	0.36	(0.024)
Malte	0.58	(0.026)
Mexique	0.20	(0.027)
Norvège	0.56	(0.018)
Pologne	0.46	(0.024)
Portugal	0.59	(0.016)
République slovaque	0.49	(0.020)
Slovénie	0.51	(0.019)
Espagne	0.61	(0.014)
Turquie	0.41	(0.029)

1. Pourcentage du temps de classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage.
2. Les données sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

Source : OCDE, *Base de données TALIS*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/683037037066



Extrait de :

Education at a Glance 2009

OECD Indicators

Accéder à cette publication :
https://doi.org/10.1787/eag-2009-en

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2009), « Comment mesurer les pratiques, les principes et les attitudes des enseignants ? », dans *Education at a Glance 2009 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/eag-2009-29-fr

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

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

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

OCDE