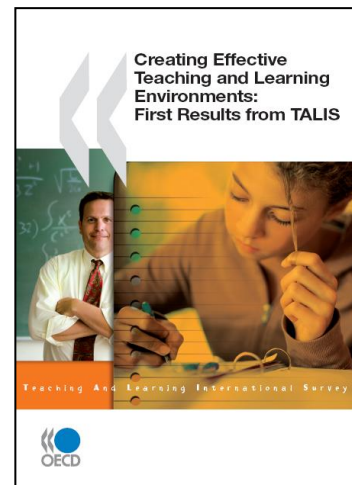


Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS

Summary in French



Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage: premiers résultats de l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)

Résumé en français

Quelles conditions pour un apprentissage efficace ?

TALIS examine les caractéristiques principales qui favorisent un apprentissage efficace...

L'enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) offre la première perspective de comparaison internationale sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Exclusivement ciblée sur le premier cycle du secondaire, aussi bien dans les établissements publics que privés, TALIS examine des aspects importants du développement professionnel, des principes des enseignants ainsi que de leurs attitudes et pratiques ; de l'évaluation des enseignants et des commentaires suite à ces évaluations ; et, enfin, de la direction et la gestion des établissements dans les 23 pays participants.¹

¹ C'est-à-dire l'Australie, l'Autriche, le Brésil, la Bulgarie, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, l'Espagne, l'Estonie, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Malaisie, Malte, le Mexique, la Norvège, la Pologne, le

Or, à quel point ces caractéristiques affectent-elles l'apprentissage lui-même ? Si TALIS ne mesure pas directement les résultats de l'apprentissage des élèves, l'enquête examine des aspects importants qui garantissent l'efficacité de cet apprentissage. L'accent a été porté sur *i*) le succès que les enseignants pensent rencontrer dans leur approche des défis éducatifs auxquels ils font face (perception des capacités personnelles) et *ii*) la mesure dans laquelle les classes sont en ordre et propices à l'apprentissage (climat disciplinaire des salles de classe).

...y compris dans quelle mesure les enseignants se sentent prêts à faire face aux défis...

Il apparaît que faire état d'une bonne perception des capacités personnelles favorise la productivité des enseignants et influence leurs actions sur le lieu de travail. Lorsque les enseignants considèrent que l'enseignement efficace est une compétence qui peut s'acquérir, la perception des capacités personnelles les aide à mieux analyser et résoudre les problèmes. À l'inverse, les enseignants qui ont peu de confiance en leurs capacités personnelles sont en proie au doute et sont préoccupés par une perspective d'évaluation négative si leurs efforts s'avèrent vains.

... ainsi que la qualité du climat en classe, un enseignant sur quatre passant quelque 30% du temps d'apprentissage à assurer la discipline et à exécuter des tâches administratives.

Le climat dans les salles de classe n'affecte pas uniquement les résultats d'apprentissage des élèves et leur succès ; il s'agit d'un enjeu politique clé dans de nombreux pays et régions. Le comportement des élèves en classe et la création d'un environnement d'apprentissage sûr et productif sont deux facteurs importants dans de nombreux établissements et peuvent constituer l'un des aspects les plus difficiles du travail des enseignants. À titre d'exemple, l'enquête TALIS montre que dans la plupart des pays, un enseignant sur quatre perd au moins 30% de son temps de classe à la gestion de ces deux facteurs, voire plus de 50% dans certains cas (figure 4.10).² En outre, sur l'ensemble des pays, 60% des enseignants sont dans des établissements dont le chef fait état de perturbations en classe qui affectent l'apprentissage (tableau

Portugal, la République slovaque, la Slovaquie, la Turquie. Les Pays-Bas ont également participé à l'enquête mais n'ont pas atteint les normes de qualité pour l'échantillonnage des données.

² Les références entre parenthèses renvoient aux tableaux et graphiques du rapport *Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*.

2.8a). Il s'agit là d'un problème pour tous les pays, dans une proportion relativement élevée d'établissements et cela pose un défi de taille à l'efficacité de l'apprentissage.

Les enseignants qui ont entrepris davantage d'activités de développement professionnel tendent à se sentir mieux équipés pour gérer les défis posés...

Ce n'est qu'en Australie que le nombre de jours passés par les enseignants en activités de développement professionnel est associé de façon significative à l'amélioration du climat disciplinaire dans les classes, après prise en compte de tous les autres facteurs (tableau 7.5). En revanche, dans près de la moitié des pays (Danemark, Estonie, Islande, Italie, Corée, Lituanie, Malaisie, Mexique, Portugal et Slovénie), les enseignants qui avaient suivi davantage de développement professionnel ont fait état de niveaux de perception des capacités personnelles significativement plus élevés (tableau 7.5a). TALIS suggère également que la participation des enseignants au développement professionnel s'accompagne de la maîtrise d'une plus vaste gamme de méthodes à utiliser en classe, bien qu'on ne puisse déterminer si le développement professionnel déclenche ou répond à l'adoption de nouvelles techniques (tableau 4.7).

... mais le développement professionnel et les interventions en sa faveur doivent être ciblés sur les enseignants en particulier.

TALIS identifie aussi un lien étroit entre les facteurs tels qu'un bon climat en classe, les principes des enseignants, la coopération entre enseignants, la satisfaction des enseignants, le développement professionnel et l'adoption de différentes techniques d'enseignement (tableaux 4.12, 7.5a et 7.6a). Pour tous ces facteurs, la variation se situe au niveau des différences entre enseignants plutôt qu'entre établissements ou pays (voir par exemple la figure 4.3). Ainsi, en abordant les attitudes, principes et pratiques des enseignants de façon globale, il est possible d'améliorer significativement l'enseignement et l'apprentissage mais cela nécessite un soutien personnalisé pour les enseignants plutôt que des interventions au niveau de l'établissement ou du système.

Les évaluations et commentaires sur le travail des enseignants peuvent constituer des outils déterminants pour améliorer la perception des capacités personnelles - la reconnaissance par les collègues et supérieurs peut venir renforcer cette relation.

Dans un certain nombre de pays, les évaluations et les commentaires reçus par les enseignants se reflètent dans la croyance qu'ils ont en leurs propres capacités en tant qu'enseignants ; en d'autres termes, lorsqu'ils reçoivent des commentaires positifs sur leur travail, ils ont davantage confiance en leur faculté de résolution des défis d'apprentissage (tableau 7.7a). Cependant, cette relation n'est pas toujours observable lorsque d'autres facteurs sont pris en compte, ce qui suggère que d'autres variables sont également en jeu. Dans certains pays, les enseignants ont fait état de niveaux de perception des capacités personnelles plus élevés lorsque les améliorations et innovations en lien avec l'évaluation étaient reconnues publiquement (en Autriche, Communauté flamande de Belgique, Estonie, Hongrie, Irlande, Italie, Corée, Lituanie, Malte, Norvège et Espagne) et lorsque les pratiques innovantes faisaient partie de l'évaluation et des commentaires (Brésil, Islande et Portugal (tableau 7.7a).

Les enseignants qui ont des vues contrastées de l'enseignement vivent des expériences différentes en classe...

Deux visions opposées de l'enseignement mettent en valeur, d'un côté, le rôle de l'enseignant dans la transmission directe des connaissances et la divulgation des solutions correctes, et d'un autre côté, le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur de l'apprentissage actif par des élèves qui recherchent eux-mêmes les solutions. En mettant en corrélation les principes des enseignants et le climat disciplinaire en classe, l'analyse a montré qu'en Corée, Hongrie, Italie, Pologne et Slovénie, les enseignants ayant des principes « constructivistes », selon lesquels les élèves sont des participants actifs dans l'acquisition de savoir, sont plus susceptibles de considérer comme positif le climat disciplinaire dans leur classe. En revanche, les enseignants qui favorisent une approche de 'transmission directe' des connaissances sont davantage susceptibles d'avoir une impression négative du climat de leur propre classe dans les sept pays où l'effet net est sensible (la Communauté flamande de Belgique, la Corée, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la Slovénie et l'Espagne). Avoir le choix entre des principes d'enseignement concurrents représente un défi pour la Corée, la Pologne et la Slovénie, pays dans lesquels les deux effets décrits précédemment sont observés (tableau 7.6).

Dans presque tous les pays de l'OCDE, on constate l'existence d'une relation entre les principes des enseignants et leurs pratiques en classe. En particulier, les enseignants qui ont recours à des pratiques orientées vers l'élève sont plus susceptibles d'adopter une vision « constructiviste » de l'enseignement ; c'est-à-dire que les enseignants qui pensent que les élèves doivent être des participants plus actifs dans le processus d'apprentissage ont tendance à obtenir ce résultat en pratique. D'un autre côté, il n'existe pas de schéma cohérent sous-tendant l'association entre les principes des enseignants et des cours et un enseignement plus structuré (tableau 4.9).

...mais ont tendance à avoir confiance en leur enseignement, et ce quels que soient les principes qui leur tiennent à coeur.

Par ailleurs, les principes « constructivistes » et de « transmission directe » sont tous les deux positivement associés à la perception des capacités personnelles dans la plupart des pays participants à TALIS (tableau 7.6a). Bien qu'il s'agisse là de visions concurrentes de l'apprentissage, ce résultat indique que le fait d'avoir des vues marquées à propos des techniques d'apprentissage tend à aller de pair avec une bonne confiance dans ses capacités personnelles.

Les femmes enseignantes ont davantage tendance à considérer l'enseignement comme une façon d'accroître l'autonomie des élèves plutôt que comme une transmission directe d'informations.

Il faut noter également que les femmes enseignantes déclarent plus souvent avoir recours à des pratiques structurantes et orientées vers l'élève que leurs homologues masculins et sont aussi davantage susceptibles de s'engager dans la collaboration avec leurs collègues (tableau 4.3).

Certaines pratiques d'enseignement sont plus étroitement liées au climat en classe et à la perception de l'efficacité personnelle que d'autres.

Les pratiques d'enseignement structurées sont associées à un bon climat disciplinaire en classe dans environ la moitié des pays (Australie, Autriche, Communauté flamande de Belgique, Irlande, Italie, Corée, Mexique, Portugal et Espagne) et dans certains cas cet effet est important (tableau 7.6). Ces pratiques vont également de pair avec une meilleure perception des capacités personnelles des enseignants dans approximativement autant de pays, dont certains sont les mêmes que ceux cités précédemment (Australie, Autriche,

Communauté flamande de Belgique, Islande, Irlande, Corée, Malaisie, Mexique, Norvège, Portugal et Espagne). Des résultats similaires sont rapportés pour les enseignants qui adoptent des pratiques d'enseignement orientées vers l'élève mais le nombre de pays dans lesquels cette corrélation apparaît est moins important (tableau 7.6a).

La coopération entre enseignants n'est pas fortement associée au climat disciplinaire en classe, mais dans un peu moins de la moitié des pays, les enseignants qui s'engagent dans des formes progressives de collaboration comme l'enseignement en équipe sont davantage susceptibles de se sentir plus efficaces (en Autriche, Communauté flamande de Belgique, Bulgarie, Estonie, Hongrie, Islande, Corée, Pologne, Portugal et Espagne) (tableau 7.6a).

Les enseignants qui ont déclaré qu'ils avaient engagé leurs élèves dans des activités renforcées telles que des travaux sur des projets étaient davantage susceptibles d'être confrontés à un climat en classe plus difficile (Autriche, Communauté flamande de Belgique, Lituanie et Malaisie), et faisaient état d'une perception des capacités personnelles plus mitigée (relation positive en Irlande, Italie et Pologne mais négative en Autriche) (tableaux 4.6 et 4.6a). Il est bien entendu difficile de séparer la cause et l'effet car les enseignants peuvent, par exemple, avoir recours à des travaux sur des projets dans des conditions de classe particulièrement difficiles.

Autres résultats

- Plus d'un enseignant sur trois travaille dans un établissement pour lequel le chef fait état d'un manque d'enseignants qualifiés. Le manque d'équipement adéquat et de soutien à l'enseignement constituent d'autres obstacles à l'efficacité.
- Dans d'autres pays, certains aspects négatifs du comportement des enseignants, tels que l'absentéisme ou le manque de préparation pédagogique, nuisent à l'instruction.
- Le niveau et l'intensité de la participation aux activités de développement professionnel varient considérablement d'un pays à l'autre. En moyenne, près de neuf enseignants sur dix participent à des activités mais dans certains pays, plus d'un enseignant sur quatre n'y a jamais pris part. En outre, plus encore que la participation, l'intensité fluctue selon les pays: en Corée et au Mexique, les élèves participent à des activités pendant plus de 30 jours sur 18 mois, soit trois fois le nombre moyen de jours de participation.
- Plus de la moitié des enseignants interrogés ont déclaré qu'ils souhaitaient participer à davantage d'activités de formation qu'ils ne l'ont fait dans les 18 mois précédant l'enquête. L'ampleur de la demande non satisfaite est importante dans tous les pays, allant de

31% dans la Communauté flamande de Belgique à plus de 80% au Brésil, en Malaisie et au Mexique.

- La raison principale de cette demande non satisfaite, selon les enseignants eux-mêmes, est le manque de temps dû aux programmes chargés, bien que le manque d'opportunités adaptées soit également souvent cité comme cause majeure.
- Les enseignants ont davantage tendance à considérer les élèves comme des participants actifs dans le processus d'acquisition du savoir plutôt que d'estimer que le rôle principal de l'enseignant est la transmission d'information et la démonstration des « solutions correctes ». Ceci s'observe principalement dans le Nord Ouest de l'Europe, dans les pays Scandinaves, en Corée et en Australie, mais beaucoup moins au Sud de l'Europe, au Brésil et en Malaisie, où les enseignants se répartissent entre ces deux positions.
- En classe, les enseignants insistent particulièrement sur la bonne structuration de l'apprentissage plutôt que sur les activités qui s'orientent vers les élèves et leur donnent plus d'autonomie. Ces deux pratiques d'enseignement sont davantage mises en valeur que des activités d'apprentissage renforcées telles que le travail sur des projets. Ce schéma se vérifie dans tous les pays.
- Un enseignant sur quatre déclare perdre 30% du temps d'enseignement à rétablir la discipline en classe et à exécuter des tâches administratives.
- L'évaluation des enseignants et les commentaires formulés suite à cette évaluation exercent une influence positive forte sur les enseignants et leur travail, permettant en effet un accroissement de leur satisfaction professionnelle et, dans une certaine mesure, de leur sentiment de sécurité de l'emploi, ainsi qu'un meilleur développement professionnel.
- Un certain nombre de pays possèdent une structure d'évaluation faible et ne bénéficient pas d'évaluations des établissements scolaires ou des enseignants. Par exemple, un tiers des enseignants, ou plus, travaille dans des établissements qui n'ont subi aucune forme d'évaluation au cours des cinq dernières années, notamment au Portugal (33%), en Autriche (35%), en Irlande (39%). Par ailleurs, en moyenne dans les pays participant à TALIS, 13% des enseignants n'ont reçu aucune évaluation ou commentaire dans leur établissement. De fortes proportions d'enseignants ne bénéficient pas des avantages des évaluations et commentaires en Italie (55%), au Portugal (26%) et en Espagne (46%).
- La plupart des enseignants travaillent dans des établissements qui ne proposent aucune récompense ou reconnaissance pour leurs efforts. Trois quarts d'entre eux déclarent qu'ils ne recevraient aucun avantage en améliorant la qualité de leur travail. Une proportion similaire déclare qu'ils ne recevraient aucune

reconnaissance en étant davantage innovants. Pourtant, un certain nombre de pays font des efforts pour promouvoir les établissements en tant que centres d'apprentissage encourageant des améliorations constantes.

- Dans tous les pays, certains chefs d'établissement ont adopté le style de direction et de gestion « pédagogique » qui se situe au centre du paradigme actuel d'un enseignement scolaire efficace. Cependant, la prévalence de telles pratique varie fortement d'un pays à l'autre et est beaucoup plus visible dans certains, à savoir au Brésil, en Pologne et en Slovénie, que dans d'autres, tels que l'Estonie et l'Espagne.
- Dans un certain nombre de pays où les chefs d'établissement adoptent un rôle de direction pédagogique plus fort, on observe une plus grande collaboration entre les enseignants, de meilleures relations élèves/enseignants, une plus grande reconnaissance des pratiques innovantes et un accent porté sur le développement professionnel suite aux évaluations des enseignants.

© OECD 2009

La reproduction de ce résumé est autorisée à condition que la mention OCDE et le titre original de la publication soient mentionnés.

Les résumés multilingues sont des extraits traduits de publications de l'OCDE parues à l'origine en anglais et en français.

Ils sont disponibles gratuitement sur la librairie en ligne de l'OCDE www.oecd.org/bookshop/

Pour plus d'information, contactez le service des Droits et traductions de l'OCDE, Direction des Affaires publiques et de la communication à l'adresse rights@oecd.org ou par fax au +33 (0)1 45 24 13 91

Service des Droits et traduction de l'OCDE
2, rue André-Pascal
75116 Paris
France

Consultez notre site Internet www.oecd.org/rights