Éducation comparée / nouvelle série, n°17, pp 127– 149

Les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire : l'éclairage des comparaisons internationales

Sophie Morlaix
et Amélie Duguet
Université de Bourgogne Franche-Comté
France

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de comparer, à l'appui des données de l'enquête internationale TALIS, les pratiques pédagogiques des enseignants du second degré de plusieurs systèmes éducatifs (France, Royaume-Uni, Corée du Sud et Finlande) et de proposer des modèles d'analyse de la structure de ces pratiques. Nous montrons qu'il existe une hétérogénéité des pratiques pédagogiques et que les différentes composantes des pratiques entretiennent entre elles des liens statistiquement forts, susceptibles de varier d'un système à l'autre.

MOTS CLÉS

Pratiques pédagogiques ; enquête TALIS ; comparaison des systèmes ; second degré ; modèles structurels.

ABSTRACT

The aim of this article is to compare, in support of data from the International TALIS survey, teaching practices of secondary school teachers of several education systems (France, UK, South Korea and Finland) and propose models for analyzing the structure of these practices. We show that there is a diversity of teaching practices and the different components practices maintain them statistically strong ties, which vary from one system to another.

KEYWORDS

Teaching practices ; TALIS survey ; comparison of systems ; second degree ; structural models.

Introduction

Depuis plusieurs années se multiplient des enquêtes menées à l'échelle internationale sur les systèmes éducatifs nourrissant aujourd'hui de véritables débats de société. L'exemple le plus connu est sans doute l'enquête « PISA » (*Programme International de Suivi des Acquis),* lancée en 2000 et dont l'objectif est d'évaluer dans 65 pays les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en culture mathématique ainsi qu'en culture scientifique. On peut également citer pour exemple l'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study)* qui vise à évaluer la compréhension en lecture d'élèves au quatrième niveau d'enseignement obligatoire dans 45 pays, et l'enquête TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) qui s'intéresse, elle, aux performances scolaires en mathématiques et en sciences des élèves en quatrième et huitième année d'enseignement obligatoire, dans une soixantaine de pays. Certes, ces enquêtes sont à considérer avec certaines précautions, plusieurs auteurs pointant leurs limites. Pour reprendre la synthèse de Feyfant (2008) sur le sujet, il est notamment reproché à ces enquêtes de ne pas mesurer l'ensemble des dimensions d'une discipline mais uniquement celles qui sont « internationalisables », d'agréger des scores de dimensions multiples, d'élaborer des items dont le choix est discutable, de procéder à un échantillonnage qui n'est pas toujours conforme, de ne pas tenir compte de l'existence de certains biais culturels ou bien encore de comparer des dimensions qui le sont parfois difficilement. De même, Mons (2007) regrette l'exploitation à la fois médiatique et politique des enquêtes internationales, se focalisant sur les palmarès et servant « d'appui à l'idéologie dominante ». La littérature relative aux limites de ces enquêtes porte néanmoins plus particulièrement sur PISA, cette dernière étant la plus médiatisée (Rochex, 2008 ; Felouzis et Charmillot, 2012 ; Mons et Pons, 2013). Pour en citer un exemple, Rochex (2008) insiste sur le fait qu'il s'agit d'une « gigantesque banque de données à partir de laquelle tout n'est pas possible, tant ces données sont liées aux modalités selon lesquelles elles ont été construites et recueillies ». Si cette enquête alimente la réflexion politique sur l'amélioration de la structure des systèmes éducatifs, il paraît selon cet auteur plus délicat d'identifier en quoi elle peut être utile en termes de mode de fonctionnement, de pratiques enseignantes ou de développement professionnel.

Malgré ces différents écueils, ces enquêtes permettent de façon générale de connaître le fonctionnement d'autres systèmes éducatifs pour s'inspirer de leurs pratiques et de leurs expériences, mais aussi de savoir comment les différents systèmes se positionnent les uns par rapport aux autres, quant à des dimensions variées. Elles peuvent, en ce sens, rendre compte des acquis notamment par rapport aux attendus du système, ou contribuer à réguler la politique éducative d'un pays. Elles permettent en outre une réflexion sur la qualité de l'enseignement (Mons, 2007).

L'objectif de cet article s'inscrit dans cette perspective internationale de comparaison des systèmes éducatifs en se focalisant sur une problématique particulière qui est celle des pratiques pédagogiques des enseignants du second degré. Plus particulièrement la recherche présentée vise à comparer, à la lumière des données de l'enquête internationale TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) les pratiques pédagogiques des enseignants de plusieurs systèmes éducatifs en proposant des modèles d'analyse de la structure de ces pratiques.

Comparer des pratiques pédagogiques d'un pays à l'autre, pour quoi faire ?

La notion de pratiques pédagogiques prête parfois à confusion, tant les définitions de la notion peuvent être nombreuses. En référence aux travaux de Bru (2006), nous les définissons comme étant les actions de l'enseignant consistant à « *mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés* ». Les recherches relatives à l'étude des pratiques pédagogiques, notamment à l'école primaire sont multiples (Bressoux, 1994, 2001, Piquée, 2010), mettant en évidence un lien entre pratiques pédagogiques adoptées et réussite des élèves. Des travaux ont également plus spécifiquement porté sur les pratiques des enseignants du secondaire, comme en témoignent la synthèse de Rozenwajn et Dumay (2014) portant sur l'impact des dispositifs d'évaluation externe sur les pratiques pédagogiques des enseignants, ou encore la recherche de Jellab (2005), s'intéressant à la manière dont les professeurs des lycées professionnels « construisent et mettent en action des stratégies pédagogiques », en vue de mobiliser leurs élèves et de transformer leur sentiment d'être en échec scolaire. Néanmoins,

peu de travaux se sont attachés à produire une description fine des pratiques pédagogiques dans le second degré et à les analyser sous une perspective de comparaison internationale. De ce fait, il nous semble intéressant de nous focaliser sur ces pratiques et de contribuer à un éclairage sur le sujet, tant d'un point de vue descriptif qu'analytique, en nous positionnant selon un ancrage international.

L'enquête internationale TALIS (*Teaching And Learning International Survey*), qui porte sur le travail des enseignants du secondaire et notamment sur leurs pratiques pédagogiques nous semble constituer une bonne opportunité pour traiter de cette problématique. Ainsi dans un premier temps, nous étudierons la variété qui affecte les pratiques pédagogiques d'un pays à l'autre pour nous intéresser par la suite à la structure de ces pratiques à l'intérieur de chaque pays. Bien que de nombreux systèmes éducatifs puissent faire l'objet d'études de par leurs caractéristiques particulières, notre analyse s'est focalisée sur les pratiques pédagogiques des enseignants de quatre systèmes éducatifs : la Finlande, la Corée du Sud, le Royaume-Uni et la France. Le choix de la Finlande et de la Corée du Sud se justifie en partie par leurs résultats à l'enquête PISA, s'agissant par ailleurs de deux systèmes présentant des différences notables avec le système éducatif français. Le choix du système éducatif anglais est en revanche plus arbitraire, mais tient au fait que ce dernier sert bien souvent de référence à la recherche en éducation en France, notamment par rapport aux expérimentations qui y sont menées. Il est par ailleurs supposé qu'il existe une variété des pratiques pédagogiques des enseignants entre ces pays. Chacun des systèmes éducatifs considérés présente en outre des particularités intéressantes à prendre en compte, que cela soit en termes de logique éducative, de classement PISA, ou encore d'équité. Aussi nous semble-t-il au préalable important de présenter rapidement ces particularités.

Ainsi, le système finlandais figure parmi les plus égalitaires, affichant les plus petits écarts entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts à la dernière enquête PISA 2012. C'est un système qui obtient également, en moyenne, de très bons résultats pour l'ensemble de ses élèves. Même si le classement de PISA 2012 parait moins favorable à la Finlande, les élèves finlandais sont les premiers en termes de compétences linguistiques et scientifiques en 2003. Les

recherches qui tendent à expliquer ces bons résultats mettent en avant le rôle actif attribué à l'élève dans ses apprentissages. Ce système est par conséquent souvent mentionné comme figure d'exemple en matière de pédagogie.

La Corée du Sud, s'apparente quant à elle, à un système éducatif bien différent à l'image des pays asiatiques. Tout comme la Finlande, elle obtient régulièrement d'excellents résultats aux tests de PISA. La logique éducative à l'œuvre dans ce pays est néanmoins littéralement opposée à celle de la Finlande. En effet, la société coréenne se caractérise par une certaine culture des résultats et son système éducatif se voit souvent reprocher une trop grande fermeté. Les enseignants utilisent une pédagogie centrée sur les résultats qui valorise davantage l'apprentissage par cœur (mémorisation et répétition) que le travail de réflexion, même si on assiste depuis une dizaine d'années à une remise en question de ce mode d'apprentissage.

Le système éducatif du Royaume-Uni se distingue également par certaines spécificités. Certes, il ne figure pas parmi les « meilleurs élèves » du classement PISA, se situant plutôt dans la moyenne internationale de l'OCDE, que ce soit en matière d'efficacité ou d'équité. Néanmoins, il présente des caractéristiques particulières qui peuvent avoir des répercussions sur la manière d'enseigner des enseignants. Celui-ci est en effet fortement décentralisé et repose de ce fait sur une forte culture de l'évaluation, nombre d'enseignants anglais, dont aucun n'est titulaire de son poste, exprimant d'ailleurs régulièrement leurs inquiétudes quant au « bachotage » des élèves pour préparer ces évaluations standardisées.

Enfin, le système français se positionne à la dernière enquête PISA dans une situation moyenne, au moins en ce qui concerne son efficacité. En revanche, les résultats de PISA témoignent d'une dégradation très importante de son équité entre 2003 et 2012 (Le Mener, Meuret, Morlaix, 2016). Par ailleurs, ce système se caractérise par le fait que de nombreux débats portent sur la question de la formation, de la professionnalisation des enseignants et de la manière dont il est nécessaire de les former à la pédagogie, comme en témoigne notamment la réforme qui remplace les anciens IUFM par les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Enseignement (ESPE) en 2013.

Devant les particularités de ces différents systèmes, on peut s'interroger quant aux pratiques pédagogiques que les enseignants du secondaire mobilisent pour enseigner. Plusieurs questions peuvent ainsi être formulées :

- De quelle nature ces pratiques sont-elles ?
- Varient-elles en fonction des pays considérés ?
- Comment peut-on les catégoriser ?
- Quels sont les liens existant entre les différentes pratiques ?
- Ces liens varient-ils selon les pays étudiés ?

C'est à ces différentes interrogations que nous avons pour objectif de répondre, au travers une analyse secondaire des données de l'enquête TALIS. En effet, de telles questions de recherche demeurent encore trop peu documentées dans la littérature scientifique. Nous supposons pourtant qu'il existe 1) une hétérogénéité des pratiques à l'intérieur de chaque système éducatif, 2) entre les systèmes éducatifs et que 3) la structure de ces pratiques varie d'un système à l'autre.

Les pratiques pédagogiques des enseignants décrites dans l'enquête TALIS

L'enquête TALIS est élaborée par l'OCDE en 2008 et reconduite en 2013 dans 34 pays. Elle s'intéresse aux conditions de travail des enseignants, à l'environnement pédagogique dans les établissements d'enseignement, à la formation des enseignants, à leur sentiment d'efficacité personnelle et à leur satisfaction professionnelle. Partant du principe que les systèmes éducatifs du monde entier ont pour priorité de recruter des enseignants efficaces, de les retenir et de les aider à s'améliorer, l'enquête TALIS examine la façon dont le travail des enseignants est reconnu, évalué, valorisé, et détermine dans quelle mesure leurs besoins de développement professionnel sont satisfaits. Les personnes interrogées sont les chefs d'établissements et les enseignants du premier cycle secondaire, ce qui correspond en France au collège. Environ 200 établissements par pays sont enquêtés, représentant une vingtaine d'enseignants par établissements, soit environ 200 chefs d'établissement par pays. Les données collectées par questionnaires sont de nature déclarative, et dans une perspective transversale à un moment donné (printemps 2013).

Ainsi, l'enquête TALIS comporte un volet relatif aux pratiques pédagogiques des enseignants. En référence à la définition des pratiques pédagogiques de Bru (2006), nous en avons sélectionné certaines afin d'en réaliser une description. Certaines se réfèrent plus spécifiquement à des méthodes d'enseignement, tandis que d'autres se rapportent plus largement à la gestion de la classe par l'enseignant, à sa façon de transmettre, ou bien encore à ses pratiques évaluatives, dimension considérée par Bru (2006) comme faisant partie intégrante des pratiques enseignantes.

1- Les méthodes utilisées

L'une des questions posée aux enseignants dans l'enquête se réfère à la *mobilisation de différentes méthodes pédagogiques en classe pour enseigner*. Les résultats divergent sensiblement selon les pays considérés : tandis que 79,9% des enseignants au Royaume-Uni et 76,8% en France déclarent avoir considérablement, voire beaucoup[1] *recours à différentes méthodes*, ils sont respectivement 66,2% et 60% dans ce cas en Finlande et en Corée du Sud. TALIS fournit des données plus précises concernant ces méthodes :

- **La pédagogie de projet** (item « *faire travailler les élèves sur des projets qui leur prennent une semaine au moins* ») : cette pratique est plus répandue au Royaume-Uni où près d'un tiers des enseignants indiquent la mobiliser souvent voire à chaque séance. Ils sont presque moitié moins (18,7%) à opter pour une telle pratique aussi régulièrement en France. Ces proportions sont encore plus basses en Finlande (12,3%) et en Corée du Sud (11,6%)

- **La pédagogie de maîtrise** (item « *donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr qu'ils ont tous compris la matière »)* : selon les pays, ce sont entre 40 et 50% des enseignants qui mobilisent cette pratique souvent, si ce n'est à toutes les séances. C'est en Corée qu'ils sont le moins nombreux à mettre en œuvre ce type de pratique.

- De même, certains renseignements sont fournis concernant ce que l'on pourrait considérer comme étant la mise en œuvre d'une **pédagogie différenciée**. Les données de TALIS nous indiquent ainsi

1 Pour chacune des pratiques, les proportions mentionnées concernent les enseignants qui optent beaucoup, voire à chaque séance, pour ces pratiques.

qu'un peu plus de la moitié des enseignants (50,9%) du Royaume Uni *donnent régulièrement des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et / ou à ceux qui peuvent progresser plus vite*. Ils sont 30,5% dans ce cas en Finlande, 18,8% en France et moins de 16% en Corée, de tels résultats témoignant d'un faible recours à une pédagogie prenant en compte l'hétérogénéité du niveau des élèves.

2- La gestion de la classe

D'autres items fournis par TALIS concernent davantage les pratiques relatives à **l'organisation de la classe** pour enseigner ou **la gestion des comportements.**

Concernant **l'organisation de la classe**, deux items en particulier sont utilisés :

- La pratique « *faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice* » vise à favoriser la coopération entre les élèves dans la classe. C'est au Royaume Uni que ce type de pratique est le plus mobilisé (47,2%), tandis qu'un tiers des enseignants optent fréquemment pour ce type de pratique en France et en Finlande.
- « *Faire cours à plusieurs dans la même classe* » : cette pratique reste minoritaire en France, en Corée et au Royaume Uni, puisqu'employée par environ 15% des enseignants uniquement. En revanche, les enseignants finlandais sont un sur quatre à déclarer faire cours avec leurs collègues dans une même classe.

La **gestion des comportements** des élèves en classe par l'enseignant constitue également une dimension des pratiques pédagogiques interrogée au travers de l'enquête TALIS. Deux items portent sur le sujet :

- « *Contrôler les comportements perturbateurs en classe* » : ils sont entre 83 et 88% selon le pays considéré à mobiliser fréquemment cette pratique. Cette proportion est toutefois un peu moins élevée en Corée (73,6%), ce résultat pouvant sans doute s'expliquer par le fait que le système coréen privilégie la discipline. Il est donc probable que les élèves se montrent moins perturbateurs.
- « *Amener les élèves à respecter les règles en classe* » : c'est en France que les enseignants sont les plus nombreux à avoir beaucoup recours à

cette pratique (91,3%), suivis des enseignants britanniques (87,9%) et des finlandais (84,3%), tandis qu'ils sont 77,5% en Corée.

3- La Façon de transmettre

Certaines pratiques se réfèrent à **la manière qu'à l'enseignant de transmettre le cours et d'organiser les apprentissages**, dimensions identifiées par Duguet (2014) comme constituantes des pratiques pédagogiques. Ainsi, la *présentation d'un résumé de ce qui vient d'être vu* est davantage préférée par les enseignants français (63,9%). Néanmoins, quelque soit le pays considéré, plus de la moitié des enseignants déclarent avoir recours à cette pratique souvent, voire à chaque séance. Certains enseignants ont par ailleurs pour habitude de *faire régulièrement référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis* : c'est le cas de 52,8% des enseignants finlandais. Les proportions sont semblables en France (48,7%) et au Royaume Uni (49,9%) mais inférieures en Corée (39,6%). Un autre constat est frappant : tandis que plus de 90% des enseignants français et britanniques ont pour habitude d'*expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre*, ils sont 17,4% en Corée et 23,8% en Finlande à peu opter (voire pas du tout) pour cette pratique. Un tel constat pour la Finlande peut paraître surprenant, mais peut néanmoins peut-être s'expliquer par le fait que dotés d'un système pédagogique *a priori* plus performant, les élèves auraient moins de difficultés pour comprendre et la nécessité de reformuler des explications serait moindre.

Par ailleurs, si peu de questions portent dans TALIS sur la dimension matérielle des pratiques enseignantes, un item nous renseigne toutefois sur ***l'utilisation des TIC*** *par les élèves en classe ou dans des projets.* Or, ces technologies sont très faiblement mobilisées de façon régulière par les enseignants finlandais (14,7%). Ils sont moins d'un tiers dans ce cas au Royaume-Uni (29,7%) et à peine plus d'un sur cinq en Corée (22%) et en France (20,7%).

D'autres variables de l'enquête TALIS portent sur les **rétroactions faites aux élèves** pour les soutenir dans leurs apprentissages. Ainsi, les enseignants sont entre 60 et 70% en France, au Royaume Uni et en Finlande à *observer fréquemment les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et à leur apporter des commentaires sur leur travail*. *A contrario*, ils sont à peine un tiers à opter régulièrement pour

cette pratique en Corée. En ce qui concerne l'*ajout d'un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves*, on note un fort contraste entre, d'une part, la France et le Royaume-Uni où ils sont un peu plus de 60% à souvent mobiliser cette pratique et, d'autre part, la Corée et la Finlande où seul un enseignant sur cinq est concerné. Enfin, 67,8% des enseignants du Royaume Uni *corrigent à chaque séance ou presque les cahiers d'exercice ou devoirs des élèves*. Cette pratique est employée par un peu plus de la moitié des enseignants français et finlandais (respectivement 55,8% et 50,7%) et par moins de 45% des enseignants coréens.

L'étude des données recueillies par l'enquête TALIS permet également de constater que trois items nous renseignent sur les **pratiques destinées à aider les élèves à développer leurs potentialités** : « amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires », « aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre », « motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire ». C'est en France et au Royaume Uni que ces pratiques sont les plus mobilisées (plus de 80% des enseignants y ont recours considérablement, voire beaucoup).

4- Pratiques évaluatives

Des résultats apparaissent également dans l'enquête TALIS concernant les **pratiques évaluatives** des enseignants.

Tableau 1 : Pratiques évaluatives des enseignants

Pratique	Corée	Royaume Uni	France	Finlande
Utiliser diverses modalités d'évaluation	63,8%	85,5%	82,2%	61,8%
Elaborer et administrer son propre test	24,8%	56,5%	73,5%	55,6%
Administrer un test standardisé	40,6%	32,1%	6,8%	22,5%
Laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès	17%	58%	14,3%	22,8%

On remarque que peu d'enseignants coréens élaborent et administrent leurs propres tests, au contraire des enseignants français. Ces derniers sont en revanche un faible nombre à administrer fréquemment des tests standardisés. En outre, les enseignants du Royaume-Uni sont bien plus nombreux que dans les autres pays à laisser une large place à l'autoévaluation des élèves.

La pratique « ***faire répondre des élèves à des questions devant la classe*** » liée aux pratiques évaluatives, est couramment employée par plus de la moitié des enseignants français et britanniques, mais par à peine plus d'un enseignant coréen sur cinq et seulement 8,6% des enseignants finlandais.

En définitive, certes les systèmes présentent certains points de similarité : leurs pratiques varient peu concernant par exemple le recours à la pédagogie de maîtrise et la gestion des comportements perturbateurs. Toutefois, certaines différences de pratiques sont particulièrement marquées entre les systèmes éducatifs. Ainsi, en termes de méthode, la pédagogie de projet et la pédagogie différenciée semblent être privilégiées d'abord par le Royaume-Uni puis par la Finlande, ce résultat pouvant sembler contre-intuitif tant la Finlande est régulièrement évoquée comme modèle de référence en termes de pédagogie. Les items relatifs à la gestion de la classe permettent d'apporter certaines nuances à ce constat : le fait de faire cours à plusieurs dans la même classe est une pratique davantage mobilisée en Finlande qu'au sein des autres systèmes. De même, les enseignants finlandais sont plus nombreux à faire référence à un problème de la vie courante pour montrer aux élèves l'utilité des nouveaux acquis et *a contrario*, font utiliser les TICE par les élèves dans de moindres proportions. Il semblerait alors que la Finlande se distingue plus particulièrement en termes d'organisation pédagogique et de façon de transmettre, qu'en termes de choix de la méthode pédagogique en tant que telle. Ces résultats sont toutefois à considérer avec précautions puisqu'ils se heurtent à l'un des écueils de l'analyse secondaire : il aurait en effet été intéressant de disposer de données complémentaires liées à ces différentes dimensions, afin de pouvoir en réaliser une comparaison plus fine entre les systèmes. On relève également que les enseignants coréens sont moins nombreux à faire des rétroactions aux élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages, résultat qui peut

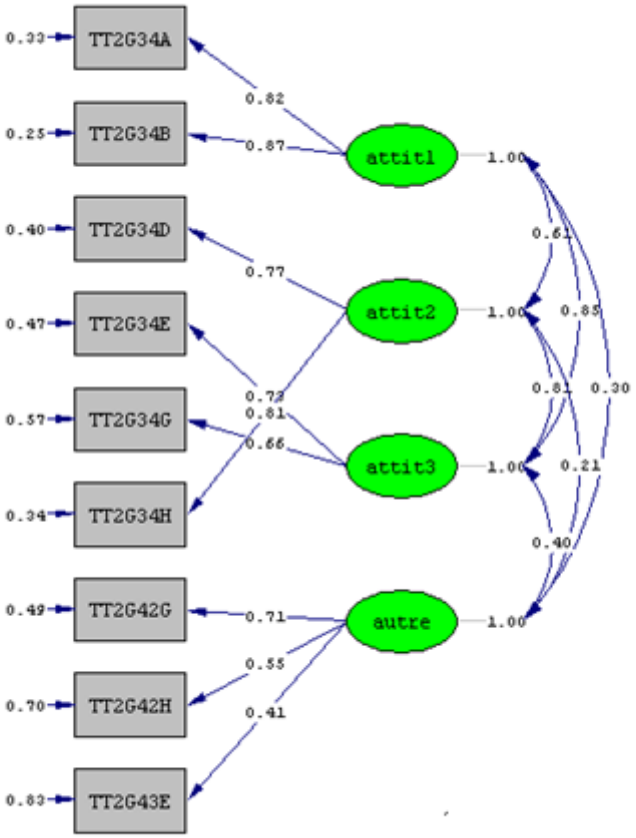
sans nul doute être mis en parallèle avec le fait que ce système entretienne une véritable culture du résultat, comme en témoigne d'ailleurs la dimension des pratiques évaluatives et le fait que c'est au sein de ce système que l'administration de tests standardisée est la plus privilégiée, tandis que les enseignants du Royaume-Uni s'inscrivent davantage dans une culture de l'auto-évaluation. Finalement, l'ensemble de ces résultats témoigne d'une certaine hétérogénéité de pratiques pédagogiques en fonction des pays considérés et apporte des éléments de réponse intéressants, bien que de nature descriptive, aux deux premières hypothèses de recherche proposées, à savoir la nature des pratiques pédagogiques des enseignants et la variété existante d'un pays à l'autre. Afin d'aborder ces questions d'un point de vue davantage analytique, intéressons nous à présent à la manière dont ces pratiques peuvent être catégorisées.

La catégorisation et la mise au jour des liens entretenus entre les pratiques pédagogiques

L'analyse statistique des liens existant entre les items des questions 32 à 43 du questionnaire enseignant de l'enquête TALIS (68 items, cf annexe 1) caractérisant les pratiques pédagogiques nous a semblé être une étape indispensable à réaliser pour pouvoir établir une catégorisation des pratiques et ensuite examiner les liens entretenus entre elles. Cette étape nous a permis de sélectionner les items les plus corrélés entre eux [2] afin de constituer des groupes de pratiques. L'analyse de corrélations entre les 68 items se rapportant aux pratiques pédagogiques dans TALIS a permis ainsi de faire émerger quatre groupes de variables spécifiant les pratiques pédagogiques réelles des enseignants : le groupe 1 intitulé « mise en confiance des élèves », le groupe 2 « respect de règles », le groupe 3 « potentialités » et le groupe 4 « pédagogie active ».

2 Seules ont été retenues les corrélations supérieures à 0,40.

Figure 1 : Mise en évidence de 4 groupes de variables caractérisant les pratiques pédagogiques des enseignants du second degré



Ces groupes comprennent des variables fortement liées entre elles et les indices d'ajustement sont valides[3].

Le groupe 1 comprend des items identifiant des pratiques relatives à la **mise en confiance des élèves.** Il est constitué des items suivants :

3 Les relations envisagées entre les différentes variables sont toutes significatives. La valeur du Khi2 s'élève à 355,66 et celle du RMSEA à 0,047.

- *Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires*
- *Aider ses élèves à valoriser le fait d'apprendre*

Le groupe 2 a trait aux items portant sur les pratiques visant à **faire respecter les règles par les élèves** :
- *Contrôler les comportements perturbateurs en classe*
- *Amener les élèves à respecter les règles en classe*

Le groupe 3 est relatif à des items dont on pourrait considérer qu'ils se rapportent au **développement des potentialités de chacun** :
- *Motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire*
- *Aider les élèves à développer leur esprit critique*

Le groupe 4 intègre des items liés à des pratiques relevant de la **pédagogie active** :
- *Faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine au moins*
- *Faire utiliser les TIC aux élèves en classe ou dans des projets*
- *Laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès*

Nous avons ensuite souhaité examiner les liens existant entre ces différentes composantes des pratiques d'abord d'un point de vue global, puis au niveau de chaque pays. Pour ce faire, nous utilisons des modèles d'analyse confirmatoire, réalisés sous LISREL (encadré 1).

Encadré 1 : Les modèles LISREL

Ce type de méthode d'analyse multivariée, raisonnant sur une matrice de corrélations, permet conjointement d'introduire dans l'analyse des variables latentes, ou autrement dit non observables ; de spécifier la nature des relations entre ces variables latentes et leurs mesures ; d'offrir la possibilité de préciser le type de relations envisagées entre variables latentes ; et d'analyser les inférences causales entre plusieurs ensembles de variables explicatives et expliquées (Morlaix, 1999). L'analyse sous LISREL implique également de se placer dans une démarche confirmatoire : le chercheur invente un modèle théorique que le logiciel confirmera ou non. LISREL

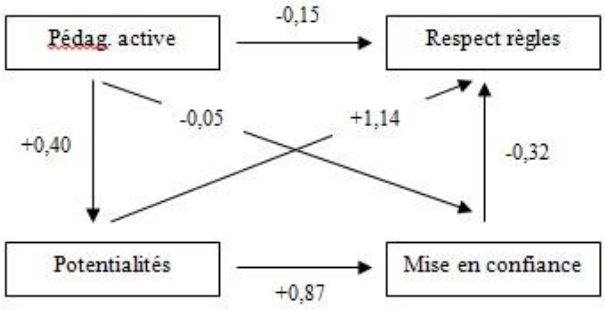
fournira en outre des solutions pour améliorer le modèle. Il s'agit donc en quelque sorte de réaliser des analyses factorielles confirmatoires.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé deux types de modèles. Le premier type, permettant de catégoriser les pratiques, est destiné à indiquer si les indicateurs mobilisés permettent effectivement ou non de mesurer le concept latent considéré. En d'autres termes, LISREL nous indique si l'item « amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires » constitue un indicateur pertinent de la variable latente « mettre les élèves en confiance ». Le deuxième type de modèle, présenté dans la dernière partie des résultats, permet de préciser la nature des relations existant entre les différentes variables latentes. Autrement dit, il nous indique si deux variables sont positivement ou négativement liées entre elles, et quelle est la force de ces relations.

L'interprétation des paramètres estimés doit dans les deux cas s'effectuer en rapport avec des indicateurs d'ajustement local (coefficient de détermination « R^2 » et t de Student dont une valeur inférieure à 1,96 indique une absence de lien significatif entre les variables), et des indicateurs d'ajustement global du modèle parmi lesquels figurent le Khi2 (doit être le plus faible que possible) et le RMSEA (root mean square of approximation, sa valeur doit être inférieure à 0,05).

Les analyses confirmatoires, réalisées à partir de modèles théoriques établis au préalable, ont permis d'établir le sens des relations existant entre les quatre groupes de variables précédemment identifiés (mise en confiance, potentialités, respect des règles, pédagogie active), mais également la force de ces relations. Un premier modèle (voir figure 1) permet d'examiner ces relations sur l'ensemble de l'échantillon étudié, c'est-à-dire en prenant en compte les réponses de l'ensemble des enseignants des quatre systèmes éducatifs visés dans cette recherche (France, Royaume Uni, Finlande, Corée).

Figure 2 : Relations entre les quatre groupes de variables représentant les pratiques pédagogiques des enseignants (N= 11168)



D'un point de vue général, quatre constats principaux peuvent être faits, se retrouvant dans la configuration générale, ou pour chaque pays.

1) Dans tous les pays, la variable **Potentialités** (qui se rapporte à la façon dont l'enseignant motive ses élèves et les aide à développer leur esprit critique), est **liée très positivement et significativement à la variable « respect des règles ».** Tout se passe comme si les élève en étant plus motivés, respectaient mieux les règles au collège, ou comme si le fait d'aiguiser leur esprit critique leur permettait de mieux accepter et donc respecter les règles. Cette relation entre potentialités et respect de règles est la plus forte en France, pays dans le lequel la motivation et l'esprit critique des élèves sont reliés le plus fortement au respect des consignes.

2) Le deuxième constat porte sur la **relation établie positive et très forte dans les quatre pays entre la variable potentialité et la mise en confiance** : plus le potentiel des élèves est développé par les enseignants, et plus la confiance, voire l'estime des élèves croît. Ce résultat, valable dans les quatre pays, reste peu surprenant, plusieurs auteurs (Viau, 1994) ayant déjà mis en lumière le lien entre motivation notamment et l'estime de soi.

3) La troisième relation significative porte sur le **lien entre pédagogie active et potentialité de l'élève** : plus l'enseignant emploie

des pédagogies actives, et plus il développerait les potentialités de l'élève. Ainsi, les enseignants mobilisant la pédagogie active sont plus enclins à mettre en œuvre des pratiques visant à développer les potentialités de chacun. Cette relation est similaire au sein des quatre systèmes observés, mais significativement moins importante en Finlande. Ce résultat qui peut, peut-être s'expliquer par une moindre variété de la variable « pédagogie active » dans les pays nordiques, ces pédagogies étant largement développées, produiraient peut être moins d'effet sur le développement des potentialités par l'enseignant.

4) Enfin, par rapport aux résultats liés à la **variable « confiance »**, le fait de vouloir mettre les élèves en confiance a une **influence négative** sur l'usage de pratiques liées au **respect des règles**. Ainsi, plus les enseignants mettraient les élèves en confiance et moins ils seraient enclins à faire respecter les règles en classe notamment. Cette relation est particulièrement forte en France, alors qu'elle est non significative en Corée, comme si la mise en confiance de l'élève n'avait pas d'influence sur le fait de respecter les règles, cette dernière composante étant particulièrement prégnante dans les pays asiatiques.

Ainsi, ces résultats mettent en évidence des pistes intéressantes, en mettant au jour le rôle central dans les pratiques pédagogiques de la composante « potentialités », le fait de chercher à développer l'esprit critique ou les potentialités des élèves ayant un effet positif sur le respect des règles et leur mise en confiance, deux variables liées positivement à la réussite (Morlaix et Giret, 2016). Autre résultat intéressant : les pratiques pédagogiques actives permettraient un meilleur développement de ces potentialités, résultat qui mériterait d'être confirmé.

Conclusion

Les travaux portant sur la comparaison internationale des pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire sont assez rares dans la littérature scientifique. De ce fait, nous avons souhaité apporter un éclairage nouveau sur le sujet, en réalisant une analyse secondaire des

données issues de l'enquête TALIS menée dans 34 pays de l'OCDE en 2013. Nous avons focalisé notre attention sur quatre systèmes éducatifs : français, coréen, britannique et finlandais. Certes, cette enquête présente certaines limites, inhérentes aux enquêtes internationales de ce type et évoquées en introduction. De plus, le choix de l'analyse secondaire conduit à considérer les données avec une certaine prudence méthodologique (Dale, 1993). En effet, ce type d'analyse a pour inconvénient de ne pas interroger les modes de production des données et les postulats « édumétriques » qui les fondent (Rochex, 2008). Il nécessite également de s'adapter aux limites imposées par les données. Il aurait été intéressant de bénéficier davantage d'informations à exploiter concernant des dimensions telles que les pratiques numériques des enseignants, se situant au cœur de réels débats de société et faisant l'objet d'investissements conséquents de la part de certains systèmes éducatifs. Néanmoins, Rochex (2008)[4] indique que l'analyse secondaire de données présente l'avantage d'avoir une visée plus heuristique et plus interprétative, en comparaison à ce que permet la seule exploitation des données. Ainsi, nous montrons à travers cette recherche que les enseignants des différents systèmes considérés ne mettent pas tous en œuvre les mêmes pratiques pour enseigner, comme en témoigne notre partie descriptive sur le sujet. Il existe une véritable hétérogénéité des pratiques qu'il serait intéressant d'examiner au regard des caractéristiques de ces systèmes et plus précisément du contexte d'enseignement. Par ailleurs, ces pratiques ont pu être catégorisées. Certes, les analyses effectuées n'ont pas permis d'intégrer dans les différentes catégories l'ensemble des pratiques pédagogiques initialement considérées dans ce travail. Néanmoins, notre recherche montre que les différentes composantes des pratiques ne sont pas sans entretenir des liens statistiquement forts les unes entre les autres, mais aussi et surtout que ces liens sont susceptibles de varier au regard des différents systèmes concernés. Par conséquent, il serait sans nul doute intéressant de pouvoir expliquer ces pratiques. Autrement dit, on pourrait examiner, toujours dans une perspective comparative, quels sont les facteurs, à la fois inhérents aux enseignants et à leur contexte d'enseignement, influant sur leurs pratiques. Un tel travail, abordé

4 Rochex (2008) appuie ses propos sur l'exemple de l'enquête PISA.

sous le prisme de la comparaison internationale, permettrait d'apporter une meilleure compréhension de la construction des pratiques enseignantes et de fournir des pistes de réflexion sur les politiques à mettre en œuvre pour favoriser la mise en œuvre par les enseignants de pratiques favorables aux apprentissages.

Bibliographie

BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*. 108, 91-137.

BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*. 5, 35-52.

BRU, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France

DALE, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. Sociétés contemporaines, 15, 7-21.

FEYFANT, A. (2008). Enquêtes internationales : apports, limites et prolongements. Blog Eduveille : http://eduveille.hypotheses.org/306

FELOUZIS, G. & CHARMILLOT, S. (2012). *Les enquêtes PISA.* Paris : Presses universitaires de France.

GIRET, J.F., & MORLAIX, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : Editions universitaires de Dijon.

JELLAB, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie, (45)*, 2, 295-323.

LE MENER, M., MEURET, D., & MORLAIX, S. (2016). L'accroissement de l'effet de l'origine sociale sur la performance scolaire : Par où est-il passé ? *Revue Française de Sociologie*, à paraitre.

MONS, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, (14), 3, 409-423.

MONS, N. & PONS, X. (2013). Pourquoi n'y a-t-il pas eu de « choc PISA » en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008). *Revue française de pédagogie*, 182, 9-18.

MORLAIX, S. (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire. La transition entre école primaire et collège*. Thèse de

Doctorat en science économique, Université de Bourgogne, 378 p., janvier 1999.

OCDE (2014). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : ce que les élèves savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*.

PIQUEE, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, 170, 43-60.

ROCHEX, J.Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, 164, 81-85.

ROZENWAJN, E. & DUMAY, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie,* 189, 105-138.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Annexe 1 : Modèles LISREL

Figure 2 : Modèle pour la Corée (N = 2933)

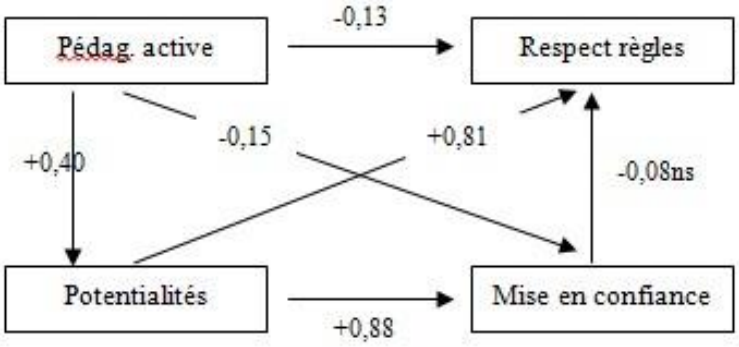


Figure 3 : Modèle pour la France (N = 3001)

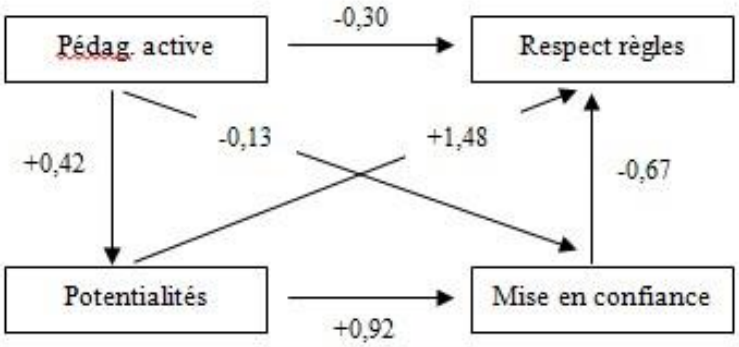


Figure 4 : Modèle pour le Royaume Uni (N = 2495)

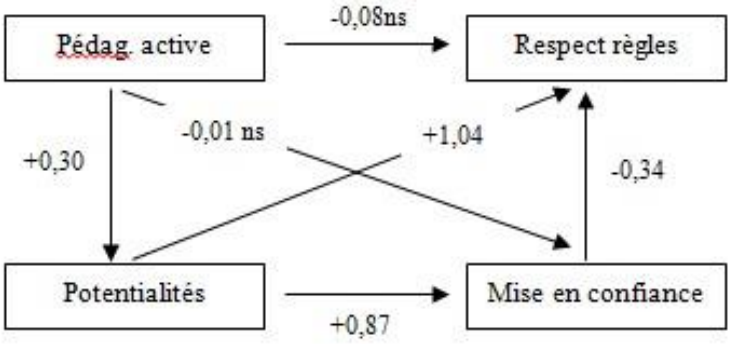


Figure 5 : Modèle pour la Finlande (N = 2739)

