

Plus on a d'expérience, mieux on enseigne

Schüpbach, A.

Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*

Editeur

Université de Fribourg, Laboratoire PAA

URI

<https://labopaa.com/project/chapitre-13>

Résumé

Depuis l'avènement des études internationales sur l'amélioration de l'éducation, l'accent est mis sur la qualité de l'enseignement. Un mythe répandu veut que cette qualité s'accroisse avec l'expérience, mais les recherches suggèrent une vision plus nuancée. En examinant la performance des élèves et divers aspects de la pratique enseignante, il apparaît que la corrélation entre l'expérience et la qualité de l'enseignement n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire. En réalité, une relation non linéaire existe entre ces deux éléments, ce qui signifie que la qualité de l'enseignement ne progresse pas de manière régulière avec le temps. En effet, les pratiques des enseignant-e-s en début de carrière s'améliorent nettement. Cependant, cette amélioration tend à diminuer progressivement jusqu'à environ 25 ans de carrière. Après cette période, la qualité a tendance à décliner. Cette constatation invite à repenser la manière dont on évalue et soutient le développement professionnel des enseignant-e-s tout au long de leur carrière.

Citer ce chapitre

Schüpbach, A. (2024). Plus on a d'expérience, mieux on enseigne. Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (Labo PAA, p. 78-82).

<https://labopaa.com/project/chapitre-13>

Chapitre 13

Plus on a d'expérience, mieux on enseigne

Antonie Schüpbach

Résumé

Depuis l'avènement des études internationales sur l'amélioration de l'éducation, l'accent est mis sur la qualité de l'enseignement. Un mythe répandu veut que cette qualité s'accroisse avec l'expérience, mais les recherches suggèrent une vision plus nuancée. En examinant la performance des élèves et divers aspects de la pratique enseignante, il apparaît que la corrélation entre l'expérience et la qualité de l'enseignement n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire. En réalité, une relation non linéaire existe entre ces deux éléments, ce qui signifie que la qualité de l'enseignement ne progresse pas de manière régulière avec le temps. En effet, les pratiques des enseignant·e·s en début de carrière s'améliorent nettement. Cependant, cette amélioration tend à diminuer progressivement jusqu'à environ 25 ans de carrière. Après cette période, la qualité a tendance à décliner. Cette constatation invite à repenser la manière dont on évalue et soutient le développement professionnel des enseignant·e·s tout au long de leur carrière.

Description du mythe

Le mythe associant les années d'expérience et la qualité de l'enseignement est largement répandu dans le domaine de l'éducation (Graham et collab., 2020). Cette croyance suggère que les enseignant·e·s débutant seraient moins compétent·e·s que ceux et celles ayant plusieurs années d'expérience. Ce mythe se manifeste de diverses manières dans le domaine de l'éducation.

Premièrement, le salaire du corps enseignant augmente au fur et à mesure des années passées à travailler dans un établissement scolaire (Chingos et Peterson, 2011). Cela souligne l'idée que l'enseignement serait meilleur avec les années d'expérience, étant donné que le revenu augmente de cette manière.

Deuxièmement, le vocabulaire souvent utilisé dans la littérature scientifique pour distinguer ces catégories d'enseignant·e·s (« novice » et « expert·e ») sous-entend un manque de qualité de la part du nouveau corps enseignant. Un exemple probant est les étapes créées par l'*Australian Professional Standards for Teaching*, qui différencient « diplômé·e » et « compétent·e » (Graham et collab., 2020).

Enfin, ce mythe est ancré dans les croyances des enseignant·e·s en formation. Crahay et ses collègues (2010) soulignent que ces enseignant·e·s considèrent principalement l'expérience pratique comme la principale source d'apprentissage, négligeant ainsi la formation formelle. Cette perception suggère que le nouveau corps enseignant ne deviendrait compétent qu'après de nombreuses années d'expérience.

Pour quelle(s) raison(s) ce mythe existe-t-il?

L'association entre la qualité de l'enseignement et l'expérience a émergé lorsque la recherche a mis en lumière l'influence du corps enseignant sur la performance des élèves. Cette idée est apparue avec le début des études du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui visent à améliorer la qualité de l'éducation (Graham et collab., 2020). En cherchant à augmenter la performance

scolaire des élèves, il est aussi devenu nécessaire d'étudier comment améliorer l'enseignement. Ensuite, les Enquêtes internationales sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) ont approfondi cette analyse en se concentrant sur les enseignant·e·s. Les rapports de TALIS montrent une différence dans la gestion de classe, révélant une efficacité supérieure chez les enseignant·e·s ayant plusieurs années d'expérience. Cela a conduit à l'hypothèse selon laquelle l'expérience améliore la qualité de l'enseignement. Cependant, cette conclusion doit être nuancée. Bien que l'idée contienne une part de vérité en début de carrière, la réalité est plus complexe.

Pourquoi ce mythe est-il erroné?

L'idée de « plus on a d'expérience, mieux on enseigne » est inexacte, car elle sous-entend une corrélation linéaire positive. Dans les faits, de nombreux résultats d'études décrivent plutôt une relation non linéaire curviligne, c'est-à-dire une courbe non régulière, entre l'expérience et la qualité de l'enseignement (Graham et collab., 2020; Klassen et Chiu, 2010; Scherer et collab., 2022).

Si l'analyse du lien entre l'expérience et la qualité se concentre sur les trois premières années d'enseignement, ce mythe n'est pas erroné. Un consensus est présent dans la recherche concernant l'amélioration de la qualité du nouveau corps enseignant au début de sa carrière (Chingos et Peterson, 2011; Papay et Kraft, 2015; Podolsky et collab., 2019; Staiger et Rockoff, 2010). Toutefois, plusieurs biais peuvent affecter les résultats des analyses. Ceux-ci dépendent de la conception des études.

Premièrement, en utilisant une méthode transversale, qui examine les données à un moment précis, il existe le risque de ne pas prendre en compte les changements des politiques éducatives pouvant avoir des impacts sur l'enseignement au fil du temps (Podolsky et collab., 2019). Ce biais peut être compensé par l'utilisation d'une analyse longitudinale, qui consiste à récolter les données à long terme, car cette méthode teste l'expérience et la qualité propres à chaque sujet.

De plus, le fait de ne pas prendre en compte l'attrition, concept économique désignant le taux des enseignant·e·s ayant quitté la profession, apporte un second biais (Chingos et Peterson, 2011; Podolsky et collab., 2019). Cela s'explique par l'hypothèse selon laquelle le corps enseignant qui ne persiste pas dans ce métier est celui qui est considéré comme moins efficace et de moins bonne qualité. Par conséquent, sans prise en compte de l'attrition, cela revient à comparer le nouveau corps enseignant avec uniquement les meilleur·e·s enseignant·e·s ayant un certain nombre d'années d'expérience, ce qui fausse la comparaison.

Ainsi, les choix méthodologiques ont des impacts sur les résultats des recherches. Chingos et Peterson (2011) ont pu l'illustrer dans leur étude en montrant qu'avec les mêmes données, mais avec des choix méthodologiques distincts, des résultats opposés peuvent ressortir : soit une amélioration de l'efficacité, soit un déclin net au fur et à mesure des années d'expérience.

En prenant en considération ces différents biais possibles, deux types d'études cherchent à analyser le lien entre l'expérience et la qualité des enseignant·e·s : indirect et direct.

Les recherches avec un lien de type indirect impliquent les études qui utilisent la performance des élèves pour analyser la qualité du corps enseignant. Cela signifie que, pour ces dernières, les termes « qualité » et « efficacité » sont synonymes et des liens avec l'économie sont effectués. Par exemple, le modèle de Ben-Porath de 1967, portant sur l'efficacité grandissante dans la production industrielle avec les années d'expérience, est utilisé comme base théorique dans la recherche de Podolsky et ses collègues (2019). Cette revue de la littérature prend en compte 30 études analysant l'effet des années d'expérience des enseignant·e·s sur la performance des élèves de 16 à 18 ans aux États-Unis. Premièrement, la revue montre que les 18 études longitudinales évoquent un lien positif entre l'expérience et l'efficacité des enseignant·e·s (Podolsky et collab., 2019). Deuxièmement, avec une analyse plus détaillée des études, la revue précise ce lien : il y a une amélioration de l'efficacité jusqu'à en moyenne la 12^e année

d'expérience, puis elle atteint un plafond. À partir en moyenne de la 28^e année, l'efficacité est en déclin. Cela concerne les personnes enseignant les mathématiques et l'anglais.

Une autre étude, celle de Chingos et Peterson (2011), concorde avec ces résultats. Elle a repris les données des tests standardisés des élèves des niveaux équivalents de 9 à 14 ans entre 1999 et 2009 en Floride. En plus d'illustrer la complexité des choix méthodologiques, comme vu ci-dessus, ces auteurs concluent que l'amélioration de l'efficacité est modérée après les premières années d'enseignement et tend à décliner par la suite au cours de la carrière. Cette efficacité est calculée par l'impact des années d'expérience du corps enseignant sur les performances des élèves en mathématiques et en lecture.

Plusieurs autres recherches liées à la performance des élèves vont dans le sens de ces deux études, dont celle de Harris et Sass (2011). Toutefois, du fait de leur lien de type indirect, ces études ont une fiabilité entre 30 % et 50 % (Staiger et Rockoff, 2010). Cela s'explique par le fait qu'elles ne prennent pas en compte toutes les caractéristiques définissant un·e enseignant·e de qualité (Graham et collab., 2020). Elles se limitent à une évaluation basée uniquement sur la performance scolaire dans une perspective économique. Cependant, cela peut être compensé par les recherches avec un lien de type direct.

Les recherches avec un lien de type direct s'intéressent directement au fonctionnement des enseignant·e·s. Dans le cadre d'une étude, Graham et ses collègues (2020) ont effectué en Australie des observations chez des élèves (N = 80) de niveaux correspondants de 6 à 18 ans, puis ont analysé la qualité de l'interaction entre l'enseignant·e et les élèves grâce à l'outil standardisé CLASS. Ce dernier analyse le niveau de soutien émotionnel, d'organisation de la classe et du soutien pédagogique du corps enseignant. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les enseignant·e·s ayant entre zéro et trois années d'expérience et ceux et celles avec plus de cinq années d'expérience. Cela va donc contre l'idée de l'amélioration de la qualité de l'enseignement avec l'expérience.

Par ailleurs, une autre approche pour analyser la qualité du corps enseignant consiste à étudier le sentiment d'efficacité personnelle. Plus ce sentiment est faible chez un·e enseignant·e, plus il ou elle est susceptible d'éprouver des difficultés dans ses pratiques pédagogiques (Klassen et Chiu, 2010). Une recherche canadienne a fait passer un questionnaire au corps enseignant (N = 1 430) d'élèves de différents niveaux de 9 à 18 ans afin de tester le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'expérience (Klassen et Chiu, 2010). Pour cela, une analyse du sentiment d'efficacité personnelle a été menant concernant la gestion de classe, les stratégies d'enseignement et l'engagement des élèves. Les résultats sont probants : les trois dimensions s'améliorent jusqu'à environ la 23^e année de carrière, puis diminuent. Une autre étude illustre que le sentiment d'efficacité personnelle baisse avec les années face aux changements dans les pratiques éducatives (Scherer et collab., 2022). Par le biais d'un questionnaire au corps enseignant universitaire de 58 pays (N = 731), cette étude a permis d'analyser le sentiment d'efficacité personnelle face à l'enseignement en ligne causé par la pandémie de COVID-19. Les résultats démontrent l'existence d'une relation curviligne entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'expérience professionnelle, caractérisée par une phase ascendante suivie d'une phase descendante au fil des années d'expérience.

Troisièmement, une dernière caractéristique des pratiques enseignantes est aussi analysable pour comprendre le lien entre l'expérience et la qualité : la gestion de classe. Cette dernière est utile à analyser, car elle exerce des impacts sur l'engagement des élèves et, par conséquent, sur leur performance (Berger et collab., 2018). Pour ce faire, Stuhlman et Pianta (2009) ont utilisé les observations d'un corps enseignant (N = 820) d'élèves entre 6 et 7 ans, obtenues dans une étude longitudinale sur le développement des enfants aux États-Unis. L'objectif de cette étude est de créer une typologie de classes d'école en fonction de sa gestion par l'enseignant·e. Quatre types de classes ont été retenus. Cependant, en lien avec le mythe, les résultats indiquent que, même dans un échantillon d'un corps enseignant ayant entre 1 et 41 années de carrière, aucune différence significative n'a été trouvée entre ces quatre types de classe et les années d'expérience. Cela signifie qu'il n'a pas été possible de prouver une tendance liant les années d'expérience à la qualité de la gestion de classe.

Pour conclure, même s'il existe des différences de perception pour définir ce qui caractérise la qualité de l'enseignement, des tendances ressortent des diverses études :

1. Il y a une forte croissance dans la qualité au cours des trois premières années de carrière. Toutefois, sur certains points, dont l'organisation de classe (Graham et collab., 2020), le nouveau corps enseignant est tout aussi compétent.
2. L'amélioration de la qualité persiste de manière plus légère jusqu'à environ 25 années de carrière.
3. Par la suite, la qualité commence à décroître.

Par conséquent, ce mythe ne peut pas être complètement contré, mais doit absolument être nuancé. La relation entre l'expérience et la qualité de l'enseignement ne suit pas une progression linéaire, comme le suggère le mythe. Elle est plutôt caractérisée par une dynamique plus complexe, décrite par une relation curviligne non linéaire, où la qualité peut atteindre un maximum à un certain stade de la carrière enseignante, puis décline.

Quels sont les problèmes engendrés par ce mythe?

Le fait de manquer de nuance en établissant une relation linéaire entre l'expérience et la qualité de l'enseignement peut provoquer différents problèmes.

Premièrement, supposer que seules les pratiques éducatives du nouveau corps enseignant sont de qualité inférieure ne cible pas correctement le problème et empêche une réelle amélioration de l'enseignement (Graham et collab., 2020; Scherer et collab., 2022). Deux raisons expliquent ce problème. D'abord, des études montrent que les enseignant-e-s en début de carrière ont des compétences au même niveau que les autres ayant déjà des années d'expérience (Graham et collab., 2020). Cela signifie que la formation et l'aide pour le nouveau corps enseignant doivent se faire en fonction des besoins individuels. Ensuite, en se concentrant uniquement sur les enseignant-e-s en début de carrière, le corps enseignant ayant au moins 25 années d'expérience n'est pas soutenu. Or, ce soutien serait nécessaire, compte tenu du déclin de la qualité.

Deuxièmement, ce mythe stigmatise le nouveau corps enseignant et lui fait perdre de la crédibilité par rapport aux enseignant-e-s ayant déjà des années d'expérience. Ce problème pose l'hypothèse que l'implantation de nouvelles théories pédagogiques dans les établissements scolaires peut être empêchée en raison de la confrontation des croyances entre le nouveau corps enseignant et celui ayant des années de carrière à son actif. Par exemple, Crahay et ses collègues (2010) parlent de l'opposition des idées socioconstructivistes à celles innéistes, plus présentes dans les écoles. En s'y confrontant et en se considérant comme moins compétent, le nouveau corps enseignant peut avoir de la peine à implanter ces théories pédagogiques. Toutefois, cette étude est contredite par une autre recherche montrant que les croyances constructivistes sont liées à l'expérience des enseignant-e-s (Berger et collab., 2018). Ce qui semble utile de garder à l'esprit avec ces études est que le principe de mentorat pourrait empêcher l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques provenant de la formation du nouveau corps enseignant.

Pistes de réflexion pour contrer le mythe et pour l'explorer

Pour contrer le mythe, plusieurs modifications pourraient être apportées, notamment dans la formation continue. Bien que celle-ci soit déjà présente dans la profession, de nombreuses recherches soulignent l'importance de la personnaliser en fonction des besoins du corps enseignant et, tout aussi important, de ses années d'expérience (Graham et collab., 2020; Klassen et Chiu, 2010). Il est vrai que, selon le stade de carrière où l'enseignant-e se trouve, les difficultés ne sont pas les mêmes. Par exemple, le nouveau corps enseignant aurait plus besoin de soutien dans l'amélioration de son efficacité, tandis que celui avec plus d'années d'expérience pourrait améliorer son sentiment d'efficacité personnelle.

Une autre proposition de modification pourrait se faire quant à l'information à transmettre aux responsables d'établissement scolaire et de la formation continue. En plus de l'explication contrant le mythe, celle soulignant l'utilité de la collaboration entre le corps enseignant, mais aussi avec ces derniers est nécessaire (Podolsky et collab., 2019). Un environnement collaboratif permettant le partage d'expérience de façon horizontale servirait à développer les compétences de chaque enseignant·e, quel que soit son nombre d'années d'expérience.

Enfin, il serait nécessaire de continuer d'étudier ce mythe pour obtenir un consensus, ce qui ne semble pas encore établi actuellement. La difficulté qui paraît compliquer ce dernier est la complexité de quantifier la qualité de l'enseignement. Par conséquent, la création d'un outil analysant les caractéristiques permettant une forte prédiction de la qualité pourrait être utile pour la recherche.

Bibliographie

- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C. et Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Chingos, M. M. et Peterson, P. E. (2011). It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 30(3), 449-465. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.010>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172(1), 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K. et Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Harris, D. N. et Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Klassen, R. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Papay, J. P. et Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130(1), 105-119. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>
- Podolsky, A., Kini, T. et Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-12-2018-0032>
- Scherer, R., Siddiq, F., Howard, S. et Tondeur, J. (2022). The more experienced, the better prepared? New evidence on the relation between teachers' experience and their readiness for online teaching and learning. *Computers in Human Behavior*, 139(1), article 107530. <https://doi.org/10.31234/osf.io/zm9eh>
- Staiger, D. O. et Rockoff, J. E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 97-118. <https://doi.org/10.1257/jep.24.3.97>
- Stuhlman, M. W. et Pianta, R. C. (2009). Profiles of educational quality in first grade. *Elementary School Journal*, 109(4), 323-342. <https://doi.org/10.1086/593936>