



Quand les enseignants du primaire décrivent leur pratique quotidienne ...

Christophe DIERENDONCK
Françoise ZENNER

Université du Luxembourg
Groupe de recherche E.M.A.C.S.

INTRODUCTION

En mai 2003, un questionnaire d'une douzaine de pages a été envoyé à tous les enseignants titulaires d'une classe primaire au Grand Duché de Luxembourg.

Ce questionnaire s'inscrivait dans le cadre de la première phase d'une recherche commanditée par le Ministère de l'Education Nationale¹ dont l'objectif était d'appréhender l'efficacité des pratiques dites ouvertes dans l'enseignement primaire.

Les données récoltées dans le cadre de cette étude montrent clairement que cette vision dichotomique opérée entre l'enseignement ouvert et l'enseignement traditionnel n'est pas pertinente. Le monde scolaire n'est pas blanc ou noir ; il n'y pas d'un côté les classes traditionnelles et, de l'autre côté, les classes ouvertes. Au contraire, à partir des déclarations des enseignants, on observe un panel de pratiques assez vaste.

Dès lors, si l'objectif initial de la démarche par questionnaire était bel et bien d'évaluer le degré d'implantation des classes ouvertes dans le système luxembourgeois, l'équipe de recherche a voulu profiter du dispositif à large échelle pour dresser un état des lieux des pratiques déclarées et des difficultés énoncées par les enseignants.

Dans le présent article, le lecteur trouvera donc une synthèse de cette enquête par questionnaire. Compte tenu de la richesse des informations recueillies, l'accent a été mis sur les conceptions des enseignants, les objectifs éducatifs, les pratiques, les comportements des élèves, les activités proposées ainsi que sur les pratiques d'évaluation rapportées par les enseignants.

ECHANTILLON

Sur l'ensemble des enseignants sollicités, 656 ont renvoyé le questionnaire dûment complété, ce qui correspond à un taux de participation d'environ 30 %².

L'échantillon est constitué de 65 % de femmes et 35 % d'hommes. Les répondants sont à 95 % des enseignants diplômés et à 5 % des chargés de cours.

Par rapport aux chiffres officiels³, l'échantillon se démarque par une sur-représentation des enseignants de moins de 30 ans (+12%) et une sous-représentation des enseignants de plus 40 ans (-13%).

¹ *Les classes ouvertes sont-elles efficaces ?*, Recherche commanditée par le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports du Grand-Duché de Luxembourg.

² Taux considérable pour ce genre d'enquêtes anonymes.

³ Données publiées en 2002 par le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports dans « Les chiffres clés de l'Education Nationale – Statistiques et indicateurs ».

Les enseignants de l'échantillon ont également estimé le niveau socio-économique du quartier dans lequel est implantée leur école. 55 % des répondants qualifient le quartier de leur école de « ni défavorisé, ni favorisé », 15 % affirment que leur école se trouvent dans un quartier plutôt défavorisé et 25 % dans un quartier plutôt favorisé.

L'échantillon est composé dans 92 % des cas de classes où un seul niveau d'étude est organisé. 8 % des classes sont donc multi-niveaux, organisant au moins deux années d'étude dans une même classe.

RESULTATS DESCRIPTIFS

A. Les conceptions des enseignants

A.1. Le postulat d'éducabilité généralisée

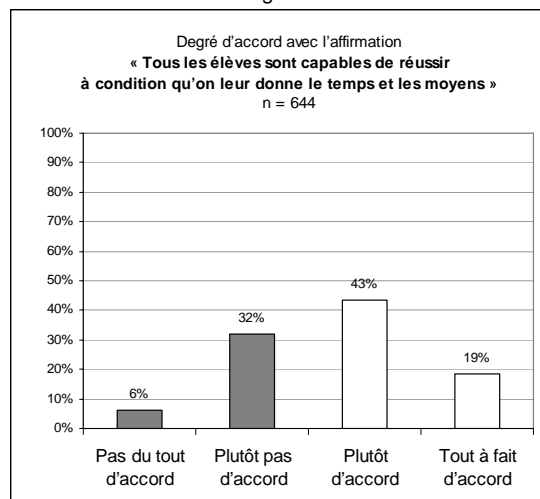
Depuis les années soixante¹, plusieurs auteurs ont considérablement fait avancer nos connaissances pédagogiques. Dans sa théorie du constructivisme, Piaget a montré que l'intelligence se construit au fil des interactions de l'individu avec son environnement. Carroll et Bloom ont, quant à eux, prouvé qu'il est faux de penser que certains individus sont faits pour l'étude et d'autres pas ; ce qui différencie le plus les élèves, c'est leur vitesse d'apprentissage.

Pourtant, bon nombre d'enseignants n'adhèrent pas au postulat d'éducabilité pour tous. Les données récoltées dans la présente étude le prouvent une fois encore puisque 38 % des enseignants ont déclaré être en désaccord avec l'affirmation selon laquelle « *Tous les élèves sont capables de réussir à condition qu'on leur donne le temps et les moyens* » (Figure 1).

Dans le même ordre d'idées, 22 % des enseignants s'accordent à dire que « *Dans une classe, il y a toujours un ou deux élèves pour lesquels l'enseignant ne peut rien faire* ».

Si on fait l'hypothèse que les réponses fournies par les titulaires de l'échantillon représentent bel et bien l'avis de tous les enseignants du primaire, cela signifie que l'idée maîtresse d'une école visant la maîtrise des acquis de base par tous les élèves est rejetée par un nombre significatif d'enseignants.

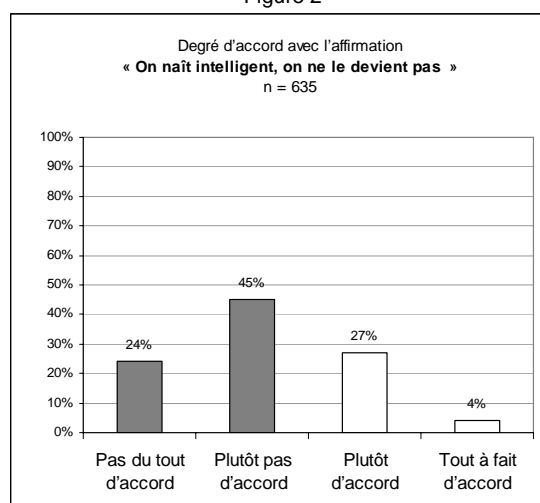
Figure 1



Ce constat inquiétant invite à s'interroger sur les caractéristiques des enseignants qui rejettent le postulat d'éducabilité généralisée. Si aucune différence significative n'apparaît lorsqu'on ventile les réponses par degré scolaire (degrés inférieur, moyen et supérieur), on relève une tendance nette liée à l'âge des enseignants. On observe en effet que la proportion d'enseignants en désaccord avec l'éducabilité généralisée croît avec l'âge. Le même constat vaut pour la seconde affirmation : plus les enseignants sont âgés, plus ils sont nombreux à être d'accord avec l'affirmation selon laquelle il y a toujours un ou deux élèves par classe pour lesquels l'enseignant ne peut rien.

A.2. L'intelligence

Figure 2



¹ D'après CRAHAY (1997), Une école de qualité pour tous.

Comme le montre la figure 2, le débat qui oppose les partisans de la théorie de l'intelligence innée à ceux qui militent en faveur d'une conception moins déterministe semble loin d'être dépassé.

Pour 3 titulaires sur 10, l'intelligence présente un caractère essentiellement inné. On est prédisposé à être intelligent. A l'inverse, 7 titulaires sur 10 semblent adhérer à l'idée que l'intelligence s'acquiert au fil du temps et des interactions avec l'environnement.

Ici encore, on constate que le degré d'accord avec l'affirmation proposée varie considérablement selon l'âge des enseignants, les enseignants âgés présentant plus souvent une conception innéiste de l'intelligence que les jeunes enseignants.

A.3. La loi de Posthumus

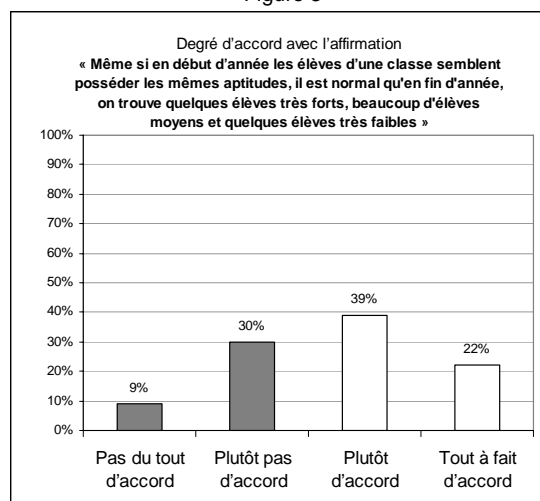
G. de Landsheere¹ définit la loi de Posthumus comme suit : « *Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes* ».

Illustrons cette loi par un exemple fictif mais très probable. Supposons que deux élèves, nommés X et Y, possèdent les mêmes compétences et qu'ils fréquentent deux classes différentes. Selon la loi de Posthumus, il y a de fortes chances que ces élèves se voient attribuer des notes sensiblement différentes selon le niveau moyen de la classe à laquelle ils appartiennent. Dans la première classe, l'élève X obtiendra par exemple 80 % si ses condisciples sont majoritairement plus faibles que lui tandis que dans la seconde classe, l'élève Y, bien qu'aussi compétent, obtiendra un résultat de 50 % étant donné le niveau moyen élevé de sa classe.

Tout se passe en fait comme si la position relative de l'élève dans la classe déterminait plus sa réussite ou son échec que le niveau de compétence atteint ou l'ampleur des progrès réalisés. Selon cette conception, il devient donc normal – mais cela reste aberrant - de trouver chaque année dans sa classe peu d'élèves très forts, peu d'élèves très faibles et beaucoup d'élèves moyens.

¹ G. de LANDSHEERE (1980), Examens et Evaluation continue. Précis de docimologie, p. 224.

Figure 3



Selon la figure 3, il apparaît que plus de 60 % des titulaires se placent dans la situation décrite par la loi de Posthumus. Pour ces enseignants, le fait d'obtenir en fin d'année une courbe de résultats de forme gaussienne est normal. La courbe de maîtrise (ou courbe en j) semble tout à fait utopique.

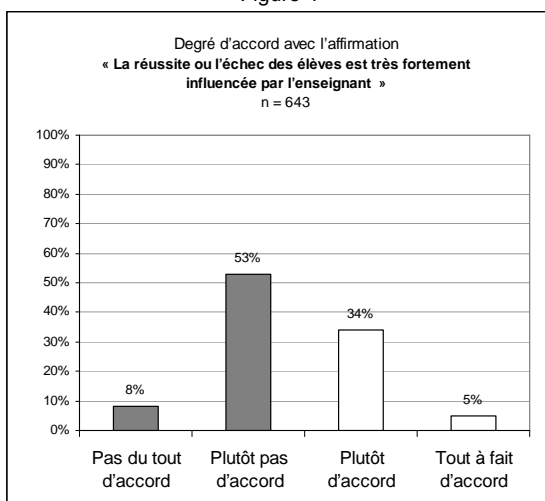
A.4. Les causes de réussite et d'échec

Bien que les causes de réussite ou d'échec des élèves soient multiples et propres à chaque cas pris individuellement, il a paru intéressant de cerner les positions générales des enseignants quant au caractère interne ou externe de ces causes.

Ainsi, on s'aperçoit que 57 % des enseignants sont d'accord avec l'affirmation « *La réussite ou l'échec d'un élève est essentiellement lié au travail qu'il fournit et à la volonté qu'il démontre* ». La ventilation des réponses par degré scolaire permet d'opérer une distinction entre, d'une part, les enseignants du degré inférieur et, d'autre part, ceux des degrés moyen et supérieur : les avis sont partagés chez les premiers tandis que chez les seconds, les vertus de l'effort et du travail semblent toujours constituer les clés du succès scolaire. Une tendance du même type se dégage quand on considère la variable « âge » : plus les enseignants sont âgés, plus le degré d'accord avec l'affirmation est important.

De manière complémentaire, on soulignera que 40 % des répondants sont en accord avec l'affirmation « *La réussite ou l'échec des élèves est très fortement influencée par l'enseignant* » (Figure 4).

Figure 4

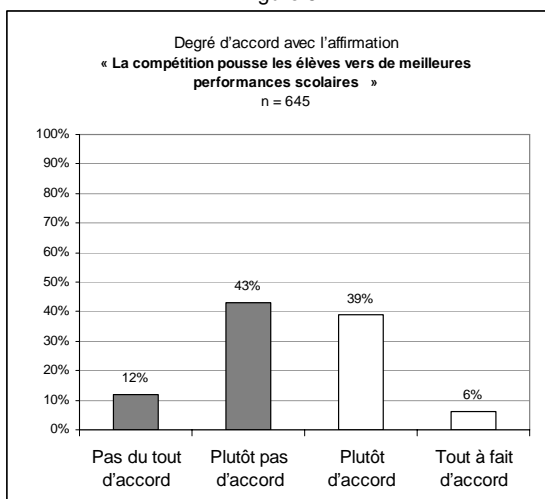


Visiblement, pour la majorité des enseignants, la réussite ou l'échec d'un élève s'explique avant tout par le degré d'effort et de travail fourni par celui-ci. Si un élève échoue, il en va de sa seule responsabilité. Cette affirmation semble cependant remise en cause par 4 enseignants sur 10 qui n'hésitent pas à mettre en avant leur influence et leur responsabilité.

A.5. Coopération et compétition entre élèves

La question de l'efficacité de la compétition entre élèves partage les répondants : 45 % lui confèrent une certaine efficacité tandis que 55 % mettent en exergue sa contre productivité.

Figure 5

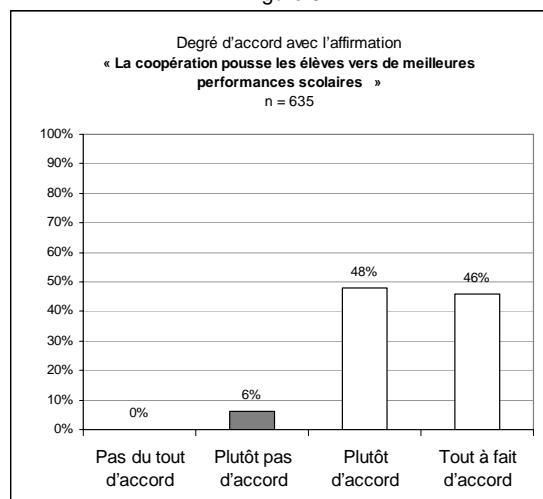


Alors que les avis sur la question sont très partagés aux degrés moyen et supérieur, on constate qu'une grande majorité des enseignants du degré inférieur se positionnent en défaveur des dispositifs favorisant la compétition entre les élèves.

On s'aperçoit également que plus les enseignants sont âgés, plus ils considèrent que placer les élèves en situation de compétition est une pratique efficace.

Quant au positionnement des enseignants par rapport à la coopération entre élève, il est plutôt clair : quels que soient le degré scolaire ou la tranche d'âge considérée, plus de 90 % des enseignants semblent convaincus de l'efficacité des dispositifs invitant les élèves à coopérer.

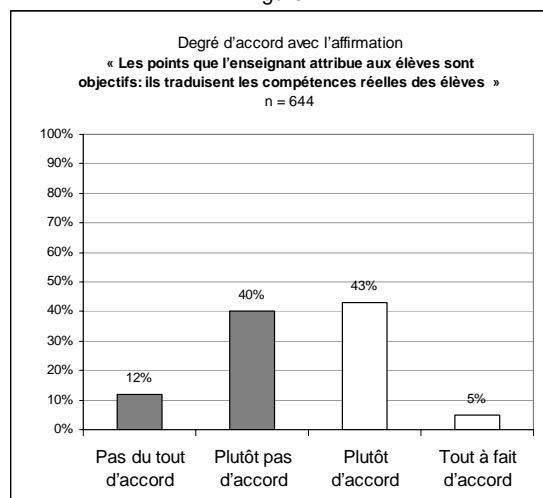
Figure 6



A.6. L'évaluation

Les enseignants sont partagés sur la question de l'objectivité des points qu'ils attribuent à leurs élèves : 52 % reconnaissent le caractère subjectif de leur évaluation tandis que 48 % continuent à croire en l'objectivité de leurs appréciations (Figure 7).

Figure 7



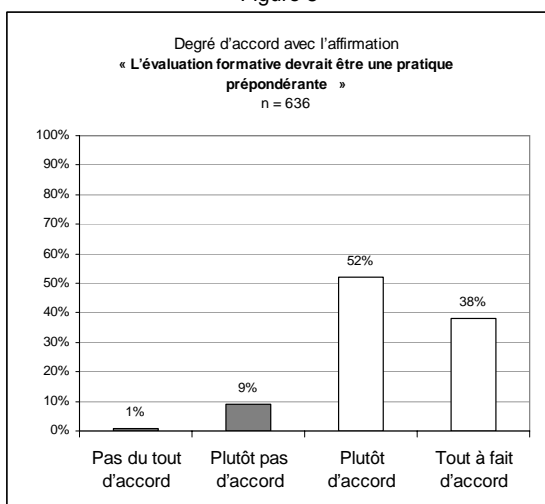
L'analyse montre que plus les enseignants exercent dans les degrés supérieurs et plus ils sont âgés, plus ils ont tendance à croire en l'objectivité de leur évaluation.

Les enseignants sont en désaccord avec l'affirmation selon laquelle « *Seules les performances aux évaluations doivent être prises en considération pour la promotion des élèves* » puisque 80 % d'entre eux affirment qu'à côté des performances aux évaluations, d'autres informations doivent être prises en considération pour décider de la promotion ou du redoublement des élèves. Alors qu'aucune différence n'est perçue lorsqu'on considère le degré scolaire, on relève une tendance nette en ce qui concerne l'âge des enseignants : plus les enseignants sont expérimentés, plus la proportion d'accords avec l'affirmation augmente.

Pour un peu plus de 20 % des répondants, il n'y aurait plus de discipline au sein de leur classe sans les points attribués aux élèves.

Interrogés sur l'évaluation formative, les tendances sont assez nettes : 9 sur 10 sont convaincus de l'efficacité de l'évaluation formative et affirment que celle-ci devrait être une pratique prépondérante (Figure 8).

Figure 8

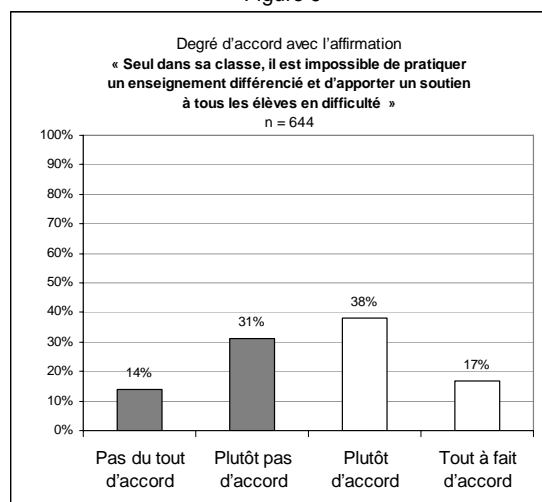


A.7. L'enseignement différencié

L'enseignement différencié ne consiste pas, comme certains le pensent et le font, à différencier ses exigences en fonction du niveau des élèves. Différencier son enseignement, c'est avant tout prendre en considération les caractéristiques propres des élèves en vue de les amener tous, par des chemins parfois différents, à la maîtrise des compétences et connaissances de base.

Entre le « dire » et le « faire », il y a bien sûr un énorme fossé et on ne s'étonnera pas de voir bon nombre d'enseignants pointer la mise en œuvre d'un enseignement véritablement différencié comme une des principales difficultés de leur métier d'enseignant. 55 % des titulaires sont d'ailleurs d'accord pour dire que « *Seul dans sa classe, il est impossible de pratiquer un enseignement différencié et d'apporter un soutien à tous les élèves en difficulté* » (Figure 9).

Figure 9



A.8. Le redoublement

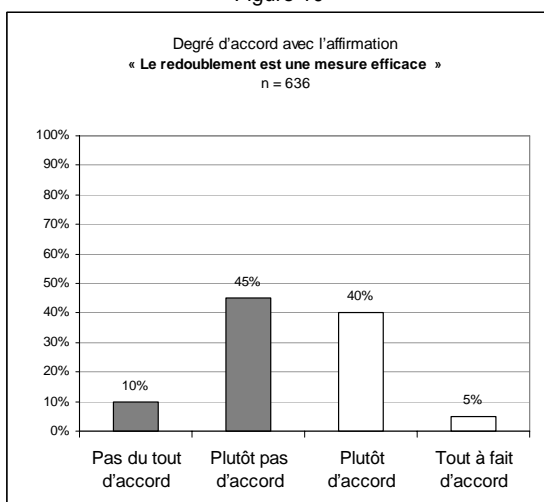
Théoriquement, on peut considérer que le redoublement est une mesure extrême de différenciation. Il apparaît cependant, en analysant la réalité du terrain, qu'une telle mesure ne connaît pas le succès escompté, engendrant généralement plus d'effets néfastes que d'effets positifs¹.

Comme l'indique la figure 10, cette idée est partagée par 55 % des titulaires, les autres considérant toujours le redoublement comme une mesure efficace.

Ventilé selon le degré scolaire et l'âge des enseignants, le précédent constat se nuance. On constate en effet que si les pourcentages d'accords et de désaccords sont semblables aux degrés inférieur et supérieur, la tendance s'inverse au degré moyen : le redoublement y est considéré comme une mesure efficace par 55 % des enseignants. En outre, on observe que le redoublement est davantage considéré comme une mesure efficace par les enseignants les plus âgés.

¹ Voir à ce sujet M. CRAHAY, Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, De Boeck Université, 1996.

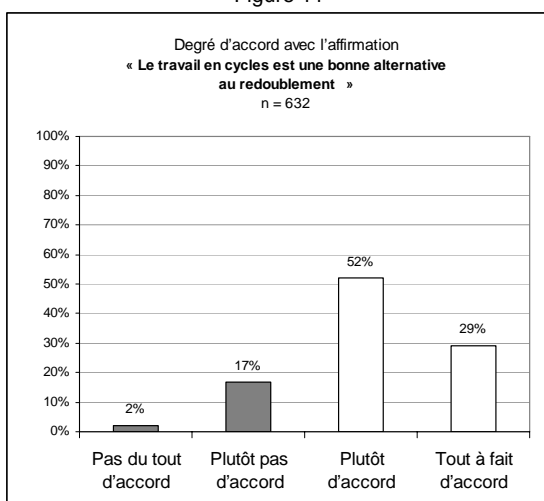
Figure 10



A.9. Le travail en cycles

Pour 8 titulaires sur 10, le travail en cycles constitue une bonne alternative au redoublement.

Figure 11



Au lieu de revoir la même matière, parfois d'une façon strictement identique, l'élève qui bénéficie de plus d'une année pour maîtriser les compétences à acquérir, peut avancer à son rythme et trouver des occasions plus fréquentes de remise à niveau et de soutien individualisé.

B. Les visées éducatives prioritaires

En référence au modèle de classification des pédagogies défini par Altet (1997) qui distingue cinq positionnements pédagogiques possibles¹, l'équipe de recherche a formulé cinq finalités éducatives :

- Transmettre des savoirs à l'élève
- Viser l'épanouissement et le développement de la personnalité de l'élève
- Développer chez l'élève des valeurs et des compétences sociales
- Développer chez l'élève des stratégies d'apprentissage, lui apprendre à apprendre
- Organiser et structurer la matière du programme afin de faciliter l'apprentissage de l'élève.

Les titulaires ont été invités à classer ces cinq visées éducatives en fonction de l'importance qu'ils leur accordent dans leur enseignement.

L'analyse des réponses montre que le développement des valeurs et des compétences sociales semble être un objectif prioritaire ou très important (positions 1 et 2 dans le classement) pour près de 70 % des titulaires. Cet objectif est considéré comme peu important ou le moins important par 11 % des répondants.

Le développement des stratégies d'apprentissage est tantôt considéré comme important (40 % des répondants) tantôt comme moins important (45 %).

Le positionnement techno-centriste qui consiste à organiser et structurer la matière afin de faciliter l'apprentissage des élèves est prioritairement choisi par 33 % des répondants. A l'inverse, 40 % confèrent moins d'importance à cette visée éducative.

La transmission des savoirs est jugée primordiale ou très importante par 31 % des enseignants. Ils sont par contre 52 % à déclarer que cet objectif n'est pas prioritaire dans leur enseignement.

Enfin, le fait de viser l'épanouissement et le développement de la personnalité de l'élève semble être l'objectif le moins poursuivi puisque seuls 28 % des enseignants le considèrent comme prioritaire dans leur enseignement.

¹ Magistro-centriste, puéro-centriste, socio-centriste, techno-centriste et centré sur l'apprentissage.

Si l'on s'intéresse à présent à la relation qui existe entre ces objectifs pédagogiques et l'âge des enseignants, on s'aperçoit que deux objectifs entretiennent une relation particulière avec cette variable.

L'objectif « *Développer chez l'élève des stratégies d'apprentissage, lui apprendre à apprendre* » semble entretenir une relation positive avec l'âge des enseignants : plus les enseignants sont âgés, plus l'objectif est considéré comme important. A l'opposé, l'objectif « *Organiser et structurer la matière du programme afin de faciliter l'apprentissage de l'élève* » est prioritairement choisi par les enseignants les plus jeunes et délaissé par les enseignants plus âgés.

Les pourcentages de choix restant constants quelle que soit la tranche d'âge considérée, aucune tendance ne se dégage pour les objectifs « *Transmettre des savoirs à l'élève* », « *Développer chez l'élève des valeurs et des compétences sociales* » et « *Viser l'épanouissement et le développement de la personnalité de l'élève* ».

C. Les comportements des enseignants

Invités à analyser leur enseignement, les titulaires ont déterminé la fréquence d'une série de 18 comportements pédagogiques (Annexe 1)¹.

Parmi les pratiques plutôt rares, on retrouve la constitution d'un portfolio et des pratiques qui accordent à l'élève un haut degré d'autonomie dans la gestion de ses apprentissages (libre choix du thème d'étude ou du projet, confiance en un besoin spontané d'apprendre).

Les pratiques plus ou moins fréquentes sont l'exposé magistral, le travail en groupes et plus généralement les activités durant lesquelles l'accent est mis sur les échanges entre élèves, l'évaluation formative et la découverte de la matière par l'entremise de situations problèmes ou défis.

La variation des méthodes d'enseignement, la vérification des prérequis avant toute activité, le découpage de la matière en objectifs précis, l'exercitation systématique et la démarche questions-réponses sont quant à elles, et aux dires des enseignants, les pratiques les plus fréquentes

¹ Les annexes se trouvent à la fin de ce document.

Parmi toutes les pratiques évoquées, certaines semblent liées à l'âge des enseignants. Ainsi, le fait de présenter et d'expliquer la matière aux élèves par un exposé devant la classe est une pratique plus fréquente chez les enseignants plus âgés.

De la même façon, on retrouve plus fréquemment chez les enseignants les plus jeunes les pratiques suivantes : travail en groupes, découpe et organisation de la matière en séquences et en objectifs précis à maîtriser successivement, tâches collectives et communautaires où l'accent est mis sur les échanges entre personnes et le travail en équipe.

D. Les comportements des élèves

Il apparaît que seuls 40 % des titulaires de l'échantillon proposent régulièrement des situations d'apprentissage interpellantes et significatives pour l'élève (Annexe 2).

Le travail en tâches individuelles et l'élaboration du savoir au contact des autres sont par contre des pratiques plus fréquentes.

En outre, les élèves semblent adopter plus fréquemment des comportements de coopération que des comportements de compétition.

Le croisement de ces données avec la variable « *âge des enseignants* » laisse encore une fois apparaître une différence significative au niveau de la nature et de la fréquence des comportements des élèves. On peut observer que les élèves fréquentant les classes des jeunes enseignants seraient plus souvent placés dans des situations interpellantes, agiraient plus souvent seuls dans des tâches individuelles et élaboreraient plus souvent leur savoir au contact les uns des autres. Par ailleurs, il semble que les élèves adopteraient plus fréquemment des comportements compétitifs dans les classes dirigées par des enseignants moins jeunes.

E. Les activités proposées

Afin de répondre à l'objectif initial de l'enquête par questionnaire, les titulaires ont été invités à se prononcer sur la fréquence d'une trentaine d'activités clairement en marge de ce qui se fait selon une vision traditionnelle de l'enseignement (Annexe 3).

On ne s'étonnera donc pas de voir l'essentiel de ces activités reléguées au rang d'activités plutôt rares (jeux, projets, exposés, activités en lien avec la bibliothèque, ...) ou tout à fait rares (plan de semaine, plan du mois, contrats individuels d'apprentissage, conseil des élèves, ateliers d'écriture, journal et correspondance scolaire, moment d'accueil des élèves, théâtre, moments d'apprentissages en groupes d'élèves d'âges différents, ...).

Par contre, on soulignera la fréquence du plan du jour et des activités comme le tutorat entre élèves, les moments d'expression orale libre ou à partir d'un sujet imposé par l'enseignant, la production de texte ou encore l'heure du conte.

F. L'organisation de l'enseignement

F.1. L'horaire de travail

Ce qui a été demandé aux titulaires concernant l'horaire de travail relève plus de l'organisation personnelle des activités quotidiennes que du respect de l'horaire officiel de travail donné par le plan d'études.

Les enseignants sont 53 % à avoir choisi de travailler selon une planification flexible des activités d'enseignement qui varie en fonction des besoins et des intérêts des élèves ou de l'actualité. Les autres optent plutôt pour une planification prédéterminée et récurrente des activités (ex : allemand tous les mardis en 1^e heure).

Aux degrés moyen et supérieur, les deux types d'organisation sont représentés à parts plus ou moins égales. Au degré inférieur par contre, il apparaît que la planification flexible est appliquée dans plus de six classes sur dix.

De la même façon, on constate que le type de planification des activités scolaires dépend dans une certaine mesure de l'âge des enseignants. On observe en effet que plus les enseignants sont âgés, plus ils ont recours à

une planification prédéterminée et récurrente des activités d'apprentissage.

F.2. La disposition des bancs

Dans l'échantillon étudié, 19 % des classes présentent une disposition habituelle des bancs des élèves en rangées, 17 % en lignes, 28 % en U et 25 % en îlots, les 11 % restant adoptant une autre disposition spatiale propre aux caractéristiques favorables ou défavorables du lieu d'enseignement.

La ventilation des réponses des enseignants par degré laisse apparaître que les dispositions en U et en îlots sont les dispositions majoritaires au degré inférieur. Au degré moyen, la disposition en U reste majoritaire, suivie de près par les dispositions plus classiques (lignes et rangées). Au degré supérieur, les dispositions majoritaires sont celles en U et en îlots mais les dispositions classiques restent bien présentes. Au niveau de la relation entre disposition des bancs et l'âge des enseignants, les différences sont assez nettes. Chez les enseignants de moins de quarante ans, les dispositions en U et en îlots sont très répandues en regard des dispositions classiques en rangées ou lignes de bancs. Chez les enseignants plus âgés, c'est le contraire : les dispositions classiques sont les plus fréquentes, à l'exception de la disposition en U au degré supérieur.

F.3. Le règlement de vie de la classe

Un règlement de vie existe dans toute classe, qu'il soit explicite ou implicite.

Dans l'échantillon, 30 % des titulaires déclarent que le règlement qui régit la vie de leur classe est écrit, les autres s'appuyant sur un règlement oral. Qu'il soit oral ou écrit, le règlement de vie de la classe est élaboré dans 29,7 % des cas par les titulaires uniquement. Il est négocié avec les élèves dans 70 % des cas et rédigé par les élèves uniquement dans 0,3 % des cas (soit 2 classes).

F.4. La prise de parole

La prise de parole des élèves s'effectue de manière spontanée exclusivement (11,6 %) ou suite à une autorisation de parler des titulaires (19 %). Le plus souvent (69,4 %), les deux modalités se retrouvent à parts égales dans les classes.

F.5. L'existence d'un tableau des charges

Dans 84,4 % des classes de l'échantillon, il existe un tableau des charges qui confie certaines responsabilités aux élèves (distribution des feuilles, arrosage des plantes, ...). Ce tableau des charges existe de manière formelle (par écrit) dans 55,5 % des cas et de manière informelle (oralement) dans 28,9 % des cas. Il n'existe pas dans 15,6 % des classes.

F.6. Les temps de libre choix

A la question « *En dehors des temps morts qui surviennent dans toute classe, existe-t-il dans votre classe des plages horaires programmées durant lesquelles les élèves choisissent librement leur type d'activité ?* », 66,8 % des titulaires ont répondu par l'affirmative ; le choix étant limité dans certaines branches ou parmi une série d'activités possibles proposées par l'enseignant (61,3 %) ou, au contraire, totalement libre (5,5 %).

Au niveau du temps accordé à ces activités de libre choix, on s'aperçoit que la majorité des enseignants y consacrent 1 à 2 heures par semaine, certains en proposant beaucoup plus.

Durant ces temps de libre choix, les élèves font de la lecture libre (63 %), de l'écriture libre (45 %), utilisent un ordinateur (45 %), s'entraident (44 %), dessinent (38 %), réalisent des fiches d'exercices (31 %), jouent (28 %), réalisent leurs devoirs à domicile (25 %) ou se reposent (19 %).

F.7. La constitution de groupes

Pour rappel, seuls 1,4 % des titulaires de l'échantillon déclarent ne jamais faire de groupes lorsqu'ils enseignent. Tous les autres enseignants semblent avoir adopté occasionnellement ou régulièrement ce dispositif organisationnel mais une grande variabilité s'observe dans la manière de constituer les groupes d'élèves.

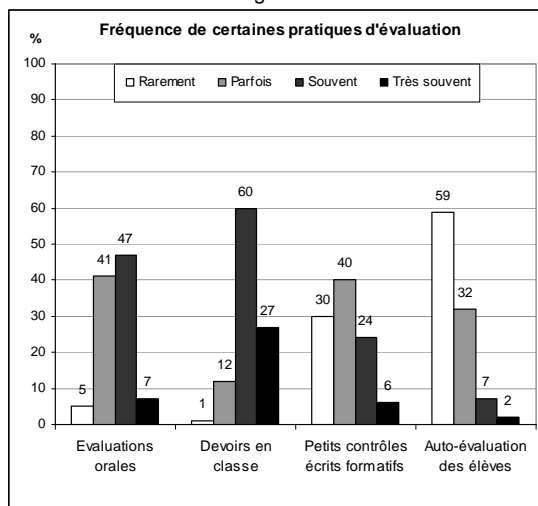
Ils sont 18,6 % à n'adopter qu'une seule et unique modalité de constitution des groupes : groupes homogènes (1 %), groupes de besoins communs (1,8 %), paires d'élèves (1,2 %), groupes formés par affinités (5,6 %), groupes hétérogènes (9 %).

Les autres titulaires (81,4 %) constituent les groupes selon plusieurs modalités, sans doute en fonction de la nature particulière des activités mais le plus souvent de manière hétérogène ou par affinités.

G. Les pratiques d'évaluation

Il a été demandé aux titulaires de dire comment et à quelle fréquence ils évaluaient le travail de leurs élèves.

Figure 12



Au vu des déclarations des enseignants, on s'aperçoit que les évaluations sommatives, comptant pour le bulletin, et les devoirs en classe restent les pratiques d'évaluation les plus fréquentes.

Alors que les enseignants étaient 9 sur 10 à déclarer que l'évaluation formative devrait être une pratique prépondérante, on s'aperçoit que ces évaluations formatives semblent être fréquentes dans seulement un tiers des classes de l'échantillon.

Quant à l'auto-évaluation des élèves et l'entretien individuel d'évaluation, force est de reconnaître que ce sont des pratiques plutôt rares.

Ces évaluations servent avant tout à informer individuellement les élèves de leurs progrès et de leurs lacunes, elles servent également majoritairement à informer les parents, évaluer l'efficacité de l'enseignement dispensé et décider de la réussite ou de l'échec des élèves. Elles semblent beaucoup moins utilisées à des fins de différenciation et de soutien envers les élèves en difficulté.

H. Les devoirs à domicile

Bien que les travaux de recherche menés sur la question aient montré son caractère inéquitable, surtout envers les élèves issus de milieux défavorisés, on constate que la pratique des devoirs à domicile reste bien ancrée dans les classes primaires.

Ainsi, au degré inférieur, on soulignera que près de 75 % des titulaires donnent des devoirs à domicile en allemand au minimum 3 ou 4 fois par semaine (21 % en donnent chaque jour). En mathématique, cette proportion chute à 52 % mais reste tout de même très significative.

Au degré moyen, les devoirs en allemand et en mathématique sont généralement donnés 1 à 2 fois par semaine. L'accent à ce niveau semble plutôt mis sur les devoirs en français puisque dans près de 80 % des cas, ces devoirs occupent les élèves 3 ou 4 après-midi ou soirées par semaine.

Au degré supérieur enfin, les devoirs de français et de mathématique restent fort présents (3 ou 4 fois par semaine) et les devoirs en allemand sont donnés généralement 1 à 2 fois par semaine.

I. La perception du métier

Alors que la majorité des enseignants (85 %) considère leur métier comme un métier plutôt valorisant, ils sont 91 % à s'accorder pour dire que le métier devient de plus en plus difficile.

Pour expliquer ce sentiment de complexification du métier, on soulignera que 65 % des répondants considèrent que le comportement des élèves devient de plus en plus difficile. Ils sont par ailleurs 60 % à penser que le niveau des élèves a tendance à baisser d'année en année et 75 % à trouver qu'une hétérogénéité de plus en plus importante se fait sentir au niveau des compétences des élèves.

Enfin, on relèvera que 80 à 85 % des enseignants se sentent épanouis et passionnés par leur métier, 50 % se considèrent comme individualistes et autoritaires, 23 % se disent épuisés, 16 % sont insatisfaits et 5 % déclarent ouvertement qu'ils éprouvent un sentiment général d'incompétence.

J. Les difficultés quotidiennes

Certains enseignants reconnaissent éprouver des difficultés lorsqu'ils enseignent les matières suivantes : les technologies de l'information (45 %), l'éducation musicale (40 %), l'éducation morale et sociale (30 %), la géographie (24 %), l'éveil aux sciences (23 %), les activités créatrices (20 %) ou le luxembourgeois (15 %). On relèvera également l'existence d'une minorité d'enseignants peu à l'aise dans l'enseignement des branches considérées comme principales.

Plus de la moitié des enseignants semblent éprouver des difficultés au niveau de la gestion du temps.

Alors qu'un tiers des enseignants aimeraient être mieux préparés pour faire face à la gestion du programme, autant d'enseignants sont désireux d'améliorer leurs compétences dans les domaines suivants : animation, différenciation de l'enseignement et gestion de l'hétérogénéité des élèves.

AFIN DE DEPASSER L'ANALYSE DESCRIPTIVE ...

Les informations synthétisées jusqu'ici apportent déjà leur lot de repères intéressants pour tout qui s'intéresse à l'enseignement primaire. Récoltées de manière récurrente, toutes ces informations constituent autant d'indicateurs susceptibles de fournir une base solide de décision dans un processus de connaissance et de pilotage du système éducatif luxembourgeois.

Toutefois, il paraît important de se dégager de cette optique d'analyse descriptive item par item afin de tenter de mettre en évidence les liens de cohérence que certains items entretiennent entre eux, ce qui permettrait, à terme, de définir des catégories de classes primaires, si elles existent. C'est ainsi que 14 indicateurs ou dimensions synthétiques ont été élaborés à partir d'analyses factorielles permettant de résumer l'information d'une série d'items en un nombre restreint de dimensions ou facteurs.

Ces 14 indicateurs résument l'information relative à l'orientation des objectifs d'enseignement, à l'autonomie des élèves dans la gestion de leurs apprentissages, à la fréquence des pratiques de pédagogie de maîtrise et de différenciation, à la fréquence des pratiques magistrales, à la fréquence des activités à caractère ludique ou visant le bien-être des élèves, à la fréquence des activités appartenant au courant des pédagogies alternatives, à la fréquence des activités de lecture/écriture, à la fréquence des activités visant l'autonomie et la responsabilisation des élèves, à la fréquence des activités d'expression orale, au degré d'ouverture de l'enseignement, au degré de traditionalisme de l'enseignement, à la liberté laissée aux élèves dans la gestion du travail scolaire et à la liberté laissée aux élèves dans leurs déplacements et comportements en classe.

L'analyse en grappes (*clustering*)¹ menée sur les scores standardisés de ces 14 indicateurs met en évidence cinq groupes distincts d'enseignants (Figure 13). Les moyennes calculées pour chaque groupe sur chacune des dimensions sont toutes significativement différentes.

Dans le groupe A, on retrouve 13 % des titulaires. Ceux-ci présentent un profil particulier. En effet, alors que ces enseignants se déclarent comme étant très traditionnels (élèves placés souvent dans des situations traditionnelles, pratiques magistrales fréquentes, objectifs d'enseignement orientés vers l'organisation de la matière et, dans une moindre mesure, vers le développement de stratégies d'apprentissage), ces enseignants se caractérisent également par des activités d'expression orale et des activités ludiques fréquentes et par une autonomie de l'élève dans la gestion de ses apprentissages supérieure à la moyenne. En outre, les enseignants rassemblés dans ce groupe sont ceux qui, le plus fréquemment, ont recours aux pratiques de pédagogie de maîtrise et de différenciation. On nommera ce groupe « *Pratiques traditionnelles avec dispositifs de différenciation* ».

Dans le groupe B, on retrouve 27 % des titulaires qui déclarent que leurs élèves sont peu souvent placés dans des situations traditionnelles et que les pratiques utilisées ne sont pas magistrales. On constate cependant que les objectifs d'enseignement sont très clairement orientés vers la transmission de

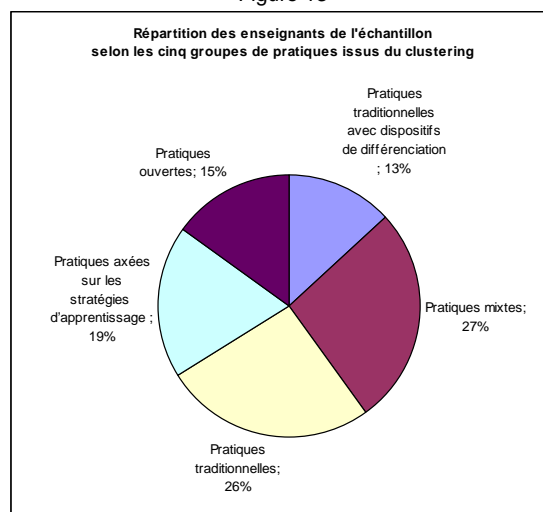
savoirs et l'organisation de la matière et que les activités d'expression orale et d'apprentissage ludique sont peu nombreuses. Le degré de liberté laissé aux élèves dans la gestion de leurs tâches scolaires et dans leurs déplacements et comportements en classe est cependant plus élevé que la moyenne. On nommera ce groupe « *Pratiques mixtes* ».

Dans le groupe C, on retrouve 26 % des titulaires dont le profil est indubitablement traditionnel. Les objectifs d'enseignement sont orientés vers la transmission des savoirs et le découpage de la matière et les activités à caractère ouvert sont très peu fréquentes voire quasi inexistantes. Ce groupe recevra l'étiquette « *Pratiques traditionnelles* ».

Dans le groupe D, on retrouve 19 % des titulaires qui présentent un profil intermédiaire. Ce qui différencie essentiellement ces enseignants des enseignants du groupe B, c'est l'orientation très marquée des objectifs d'enseignement vers le développement socio-affectif des élèves et le développement de stratégies d'apprentissage efficaces. On nommera ce groupe « *Pratiques axées sur les stratégies d'apprentissage* ».

Dans le groupe E enfin, on retrouve 15 % des titulaires dont le profil est clairement ouvert. Les objectifs d'enseignement visent le développement et l'épanouissement personnel et social des élèves ainsi que le développement de stratégies d'apprentissage. Les activités d'expression, de jeux ainsi que celles laissant un haut degré d'autonomie et de liberté aux élèves sont très fréquentes. Ce groupe sera nommé « *Pratiques ouvertes* ».

Figure 13



¹ Le principe de cette analyse est de constituer des groupes d'enseignants ayant un profil homogène, tout en maximisant les différences entre les groupes.

En postulant la véracité des déclarations des enseignants, on peut donc distinguer cinq profils de pratiques au niveau de l'enseignement primaire luxembourgeois. Ceci rompt avec l'opposition classique et réductrice que l'on fait généralement entre, d'une part, l'enseignement traditionnel et, d'autre part, l'enseignement ouvert. Il y a bien sur des classes fonctionnant exclusivement de manière traditionnelle ou ouverte mais la majorité des classes se situe entre ces deux extrêmes, ayant tantôt recours à des pratiques dites traditionnelles, tantôt recours à des dispositifs ou des activités qui le sont moins.

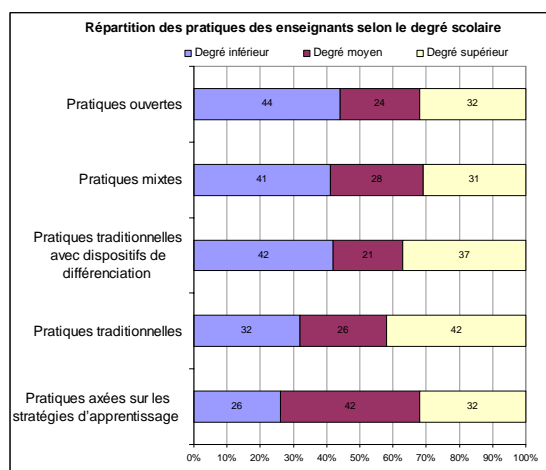
D'autre part, lorsqu'on essaie de décrire les enseignants qui ont été classés dans les cinq groupes à partir de leurs caractéristiques individuelles, on s'aperçoit que des différences significatives apparaissent au niveau des variables « *âge des enseignants* » et « *niveau d'enseignement* ».

Ainsi, on constate que 53 % des enseignants du groupe C (pratiques traditionnelles) sont âgés de plus de 40 ans (28 % de 41 à 50 ans et 25 % de plus de 50 ans). Ces mêmes enseignants de plus de 40 ans ne sont plus que 24 % dans le groupe E (pratiques ouvertes). De la même façon, on relève que 24 % des enseignants du groupe B (pratiques mixtes) sont âgés de plus de 40 ans. Au niveau des groupes A (PM et différenciation) et D (pratiques stratégies), il n'y a pas de différence significative.

En ce qui concerne la variable « *niveau d'enseignement* », on relève, pour le groupe A, une répartition des enseignants de 41 % au degré inférieur, 28 % au degré moyen et 31 % au degré supérieur. Pour le groupe B, la répartition est de 32 %, 26 % et 42 %. Dans le groupe C, on comptabilise 26 % des enseignants au degré inférieur, 42 % au degré moyen et 32 % au degré supérieur. Pour le groupe D, la répartition est respectivement de 44 %, 24 % et 32 %. Enfin, dans le groupe E, 42 % des enseignants exercent au degré inférieur, 21 % au degré moyen et 37 % au degré supérieur (Figure 14).

Visiblement, on aurait donc au degré moyen une proportion deux fois plus grande d'enseignants déclarant pratiquer de manière exclusivement traditionnelle. Au degré inférieur, les pratiques des groupes D, E et A domineraient tandis qu'au degré supérieur, les pratiques définies par l'appartenance aux clusters B et E seraient les plus fréquentes.

Figure 14



CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Les réponses apportées au questionnaire par les 656 enseignants de l'échantillon constituent une mine d'informations sur ce qui semble se passer dans ces « boîtes noires » que constituent les classes. Les données montrent aussi la volonté et le besoin du corps enseignant de s'exprimer sur leur métier, leurs pratiques et leurs difficultés quotidiennes.

Ainsi, à partir des données à large échelle, il a été possible de mettre en lumière les conceptions des enseignants tant sur le plan des postulats pédagogiques fondamentaux (conception de l'apprentissage, postulat d'éducabilité généralisée, ...) que sur le plan des dispositifs pédagogiques (redoublement, cycles, ...) ou de certaines pratiques (évaluation formative). Plusieurs différences significatives liées à l'âge des enseignants ont de cette manière été mises en évidence. On signalera que si les enseignants plus âgés ont tendance à avoir des conceptions et des pratiques davantage traditionnelles, rien ne permet de dire qu'ils sont moins efficaces ou plus efficaces.

L'accent a également été mis sur une analyse détaillée des objectifs et des pratiques déclarées par les enseignants. En définitive, il a été possible de distinguer cinq grands types de classes primaires dans le paysage éducatif luxembourgeois, montrant par là que l'opposition classique et réductrice faite entre les enseignements ouvert et traditionnel doit être dépassée.

Ce qui mérite d'être souligné ici, et la littérature de recherche l'a mis maintes fois en évidence, c'est qu'il n'existe pas une et une seule méthode efficace. En d'autres termes, l'efficacité dépendrait moins de l'adoption par les enseignants d'une méthode précise que de l'adéquation existant ou non entre le type de population scolaire visée, la nature des objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre dans les classes.

Il n'est donc nullement question de prendre parti en faveur de l'une ou l'autre méthode. Il semble bien plus intéressant de s'atteler à expliquer pourquoi certaines classes obtiennent de meilleurs résultats, ceci aussi bien en termes d'efficacité que d'équité scolaire.

De manière plus précise, il s'agirait en vue de circonscrire la problématique au Luxembourg, d'apporter des réponses aux questions suivantes :

- Que sait-on aujourd'hui de l'existence des « effets école » et « effets classe », de leurs causes, de leur ampleur, de leur généralisation, de leur consistance, de leur stabilité, de leur équité ?
- Dans quelle mesure les effets école et classe existent-ils dans le système éducatif luxembourgeois ?
- Comment peut-on caractériser et expliquer ces effets ? Autrement dit, quels sont les facteurs qui, à chaque niveau d'analyse (élève, classe, école), influencent significativement les acquisitions, les comportements et les attitudes des élèves ?
- Ces facteurs sont-ils universels ou retrouve-t-on des configurations de pratiques efficaces qui sont différentes selon la dimension contextuelle de l'enseignement (types d'écoles, caractéristiques des classes, niveau socio-économique et culturel des élèves) ?
- Comment ces effets évoluent-ils au fil du temps ? Sont-ils stables d'une année à l'autre ?
- Quelle influence ces effets ont-ils sur le parcours scolaire des élèves ?

Telles sont les questions qui confèrent à la recherche en éducation une de ses véritables raisons d'exister.

Quoiqu'il en soit, toutes les informations présentées dans cet article apportent un éclairage particulier et intéressant pour tout qui veut comprendre ce qui se joue véritablement sur le terrain des classes primaires. Mais au-delà d'être intéressantes, ces informations sont surtout nécessaires au pilotage¹ du système éducatif par les décideurs.

La mise en lumière de constats, qu'ils soient positifs et surtout négatifs, permet par exemple de donner corps au projet d'implantation d'une réforme. En faisant émerger les principales satisfactions et les difficultés rencontrées quotidiennement par les enseignants, on peut circonscrire et anticiper les problèmes et freins éventuels. En tant que responsable, il devient également nécessaire d'entendre et d'écouter les demandes du terrain et de s'interroger sur ce qu'il convient de faire pour essayer de remédier aux problèmes évoqués par le corps enseignant.

En conclusion, en suivant l'adage selon lequel « *Il vaut mieux prévenir que guérir* », il semble clair que le pouvoir politique gagne à s'inscrire dans une logique de prise d'informations récurrente, de consultation et de participation des enseignants s'il désire éviter l'écueil des critiques ou des blocages venus « d'en bas » lors de promulgation de réformes pédagogiques, étant entendu que dans une situation de dissonance cognitive, il est en effet plus facile de remettre en cause les idées d'autrui, surtout lorsqu'elles nous sont imposées d'en haut, que de modifier ses propres pratiques.

¹ Cette question du pilotage de l'enseignement luxembourgeois fait l'objet d'une thèse de doctorat rédigée par l'auteur de cette note.

Annexe 1 : Fréquence des comportements de l'enseignant

0 à 10 %	10 % à 20 %	20 % à 30 %	30 % à 40 %	> 40%
----------	-------------	-------------	-------------	-------

Dans ma classe ...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Tout le temps
J'amène les élèves à se constituer un portfolio (dossier commenté des productions des élèves).	41,2	30,9	17,4	6,5	3,1	0,8
Je n'impose rien aux enfants. Je fais confiance à leur besoin spontané d'apprendre.	21,6	42,5	25,5	8,2	2	0,2
Je permets aux élèves de choisir leur thème d'étude, de planifier leur propre projet.	18,3	41,3	29,9	8	2,5	0
Je propose aux élèves de travailler en groupes.	1,4	13,5	46,6	29,5	8,6	0,3
Je propose des tâches collectives et communautaires où l'accent est mis sur les échanges entre personnes et le travail en équipe.	2,9	24,7	42,9	21,7	6,8	0,9
Je propose, en cours d'apprentissage, une évaluation formative qui permet aux élèves de cerner leurs lacunes et points forts.	4,2	21,9	39,8	24,8	8,1	1,1
Je propose aux élèves de réfléchir à des défis ou des situations-problèmes.	1,4	9,4	39,5	34,6	14,2	0,9
Je présente et j'explique la matière aux élèves par un exposé devant la classe.	7,6	18,7	31	27,9	13,8	1,1
Je propose une série d'exercices systématiques afin que les élèves maîtrisent parfaitement la nouvelle matière.	0,3	1,7	13,7	47,2	32	5,1
Je propose aux élèves des activités de production personnelle.	0,5	2,9	38	43,7	14,5	0,5
Je présente et j'explique la matière aux élèves par une démarche de questions-réponses.	0,6	5,7	24,1	43,1	25,3	1,1
Je propose aux élèves des activités d'apprentissage qui répondent à leurs intérêts.	0,3	5,4	39	42	11,7	1,5
J'apporte une aide et une écoute qui doivent permettre à tous les élèves de développer leur propre personnalité à travers les apprentissages.	0,6	5,7	19,5	41,4	23,9	8,9
Je facilite l'apprentissage en découpant et en organisant la matière en séquences et en objectifs précis que les élèves doivent atteindre successivement.	1,1	8,3	19,5	40,8	22,6	7,7
Je varie mes méthodes d'enseignement afin de tenir compte de la diversité des processus d'apprentissage des élèves.	0,6	3,2	26,9	40,1	22,6	6,6
Je vérifie avant chaque activité d'enseignement si les élèves maîtrisent les prérequis nécessaires au nouvel enseignement.	0,8	7,3	16,9	36,4	27,1	11,6
Je laisse réfléchir et agir les élèves seuls, puis je les aide à réorganiser leur savoir.	0,8	8,2	31,8	35,8	20,7	2,8
Je fais office de personne-ressource.	3,7	14,1	26,8	32,7	15,6	7,1

Annexe 2 : Fréquence des comportements des élèves

0 à 10 % | 10 % à 20 % | 20 % à 30 % | **30 % à 40 %** | > 40%

Dans ma classe ...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Tout le temps
Les élèves recherchent, découvrent et construisent leur savoir à partir de situations qui les interpellent.	0,9	17,6	45	26,8	8,8	0,8
Les élèves agissent seuls, à leur propre rythme, dans des tâches individuelles préparées par l'enseignant.	4,5	23,8	33,1	26,7	11,5	0,5
Les élèves apprennent grâce à la vie en groupe, ils élaborent leurs savoirs et leurs compétences au contact les uns des autres.	1,4	18,1	37,2	29,3	12,7	1,2
Les élèves ont des comportements compétitifs.	2,9	23,4	41,7	24,7	6,7	0,6
Les élèves ont des comportements de coopération.	-	3,4	27,9	47,1	20,1	1,5

Annexe 3 : Fréquence des activités proposées aux élèves

0 à 10 % | 10 % à 20 % | 20 % à 30 % | 30 % à 40 % | > 40%

Activités	Jamais	Rarement 1 fois/mois	Parfois 2 à 3 fois/mois	Souvent 1 fois/semaine	Très souvent + d'1 fois/semaine
Plan du jour	27,8	22,3	17,5	12,6	19,8
Plan de semaine (Wochenplan)	49	19,4	11	11,3	9,4
Plan du mois	80,3	13,9	3,7	0,8	1,3
Contrats individuels d'apprentissage	58	22,7	13,1	4,1	2,1
Conseil des élèves, responsabilités et rôles différents (Klassenrat)	47,9	24,9	12,8	11,2	3,2
Expression orale sur un sujet précis donné par l'enseignant	3	12,3	27,5	37,7	19,6
Expression orale totalement libre	8,1	24,6	27,8	26,5	12,9
Production de textes dont le sujet est donné par l'enseignant	0,9	15,3	38,2	36	9,5
Production de textes totalement libres	12	38,8	28,8	16	4,4
Ateliers thématiques d'écriture (Schreibwerkstatt)	44,2	32,3	13,2	8,9	1,4
Discussion à propos de productions ou de lectures réalisées	5,5	30,2	33,6	23	7,7
Activités en relation avec la bibliothèque d'école	43	30,6	14,2	10,1	2,1
Activités en relation avec la bibliothèque de classe	18,5	36,3	25,1	14,1	6
Heure du conte (l'enseignant lit/raconte une histoire)	14,3	29,3	26,6	21,2	8,6
Réalisation d'un journal scolaire	58,8	27	5,9	3,5	4,8
Correspondance scolaire	74,3	16,1	6,3	2,1	1,3
Exposés réalisés par les élèves	25,2	45,6	21,8	5,1	2,2
Débats	18,9	34,4	26,5	15,9	4,3
Enquêtes	43,8	39	14,1	2,7	0,5
Expositions	28,3	51,8	15,9	3,5	0,6
Excursions	4,4	71,6	18	4,9	1,1
Moment d'accueil des élèves le matin (Morgenkreis)	54,9	17,8	7,9	14,2	5,3
Théâtre	51,3	38,4	7,9	2,1	0,3
Moments de relaxation	21,6	37,9	19,4	13,1	7,9
Jeux de rôle	15,3	43,2	31	8,6	1,9
Jeux coopératifs	22,2	36,2	26	13,7	1,9
Jeux de société	37,5	38,6	14,9	7,4	1,6
Jeux de mémoire	18,8	38,4	27,3	12,6	2,8
Jeux techniques	47,6	34,8	12,1	4,7	0,8
Jeux d'intégration	45,2	33,3	16,1	4,4	1
Moments formels de tutorat	10,1	24	25,8	21,6	18,5
Moments d'apprentissage en groupes d'élèves d'âges différents	75,4	13,2	5,5	3,1	2,9
Projets (Projektarbeit)	29,3	44,1	15,8	6,7	4,1
Recherche de solutions alternatives	29,2	36,5	20,7	11,3	2,3
Rituels	44,7	19,9	11,8	12,1	11,5
Travail en ateliers (Stationenbetrieb)	43,9	33,4	15,6	5,5	1,6