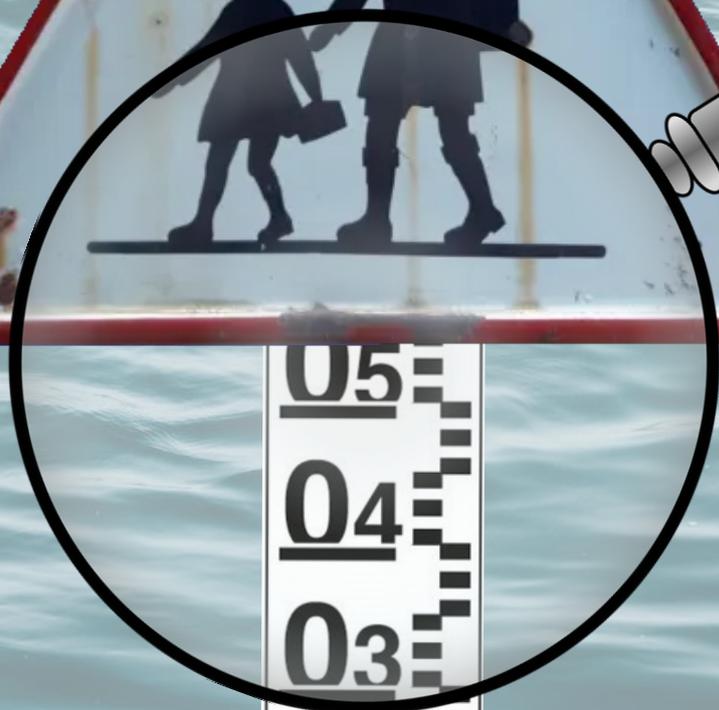


LE NIVEAU BAISSSE ?

L'ENQUÊTE



Le niveau baisse ?

L'enquête

Par Nico Hirtt, Olivier Mottint et Tino Delabie

Appel pour une École démocratique
Octobre 2023

www.ecoledemocratique.org



TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	3
Les leçons d'une enquête	6
Présentation	6
Principaux enseignements	8
Nos conclusions et recommandations	17
Comment les enseignants évaluent leurs élèves	21
Causes et mécanismes de l'échec scolaire	25
Ils n'ont pas les bases !	27
Trop de jeux vidéo et de réseaux sociaux	29
Conditions de vie à la maison	30
La faute aux parents ?	32
Trop d'élèves en classe...	33
...et manque de temps	35
Pas assez encadrés à l'école ?	37
Concentration de cas difficiles	38
Souffrance psychologique	41
Ils sont mal orientés	42
Déficit de capacités intellectuelles ?	44
Mal préparés par mes collègues	46
Médiocres conditions de travail à l'école	47
Mes propres erreurs pédagogiques	49
Pas assez de temps pour préparer mes cours	50
Ce que les enseignants pensent des référentiels	52
Clarté et précision	53
Des référentiels trop « lourds »...	55
...mais trop peu exigeants	56

Trop de compétences par rapport aux connaissances	58
Évolution des référentiels	60
Un peu moins volumineux que dans leur jeunesse ?	61
Moins exigeants que dans leur jeunesse ?	62
Clarté en recul	64
Volume : ça grimpe en maternelle	65
Exigences en baisse	66
Pédagogies : Éclectisme et liberté	68
Ce qu'ils pensent des écoles pédagogiques	69
Analyse chiffrée	71
Pédagogies actives et pédagogies explicites	73
Compétences et savoirs	75
Corrélations	77
Leurs propres conceptions et pratiques pédagogiques	79
On apprend mieux en s'amusant	81
On apprend mieux en découvrant seul	83
Guider l'élève plutôt que transmettre son savoir	84
Tous capables !	85
Il y a des manuels et des intellectuels	88
Chacun doit apprendre à son propre rythme	90
Individualiser en fonction des intelligences	92
Le professeur doit structurer et expliciter la matière	93
On apprend mieux dans un environnement de travail calme et serein	94
On apprend mieux si on adhère à la finalité du cours	96
Avoir les moyens de sa pédagogie	97
L'école face aux évolutions sociétales	98
Le rôle des parents	102
Une aide parentale utile ? Suffisante ?	104

Ils s'impliquent... trop ou pas assez ?	107
Soutiennent-ils et comprennent-ils les enseignants ?	110
Quels sont ces pouvoirs qui nous dirigent ?	113
Le monde politique	115
Le monde économique	116
Mouvements pédagogiques et chercheurs	119
Syndicats	121
Église(s)	122
Alors, ce niveau, il monte ou il descend ?	123
Les bases s'effondrent	123
Observation expérimentale	124
Nuances	125
Et le niveau des profs ?	126
L'avis majoritaire : ça baisse !	127
Et maintenant, que faut-il faire ?	130
Réduire la taille des classes	131
Sélectionner plus tard... ou plus tôt ?	132
Limiter les redoublements ?	135
En finir avec les écoles ghettos	136
Des pédagogies explicites... et constructivistes !	138
Autonomie des enseignants	139
Florilège complémentaire	140
Nouvelles cultures de classe et cohésion sociale	140
COVID	141
Le GSM en classe	141
Annexe 1 Composition de l'échantillon	142
Annexe 2 : Le questionnaire	145

LES LEÇONS D'UNE ENQUÊTE

Présentation

« Le niveau baisse », « on n'est plus assez exigeants », « les élèves ne veulent plus travailler », « ils n'ont plus d'orthographe », « la discipline a disparu », « ils ont perdu le sens de l'effort », « on leur passe tout »...

Ces sérénades-là, nous les avons toutes et tous entendues. Et sans doute nous est-il arrivé plus d'une fois d'y participer. Assurément, l'idée dominante chez la plupart des enseignants c'est que le niveau d'exigence posé aux élèves et étudiants et, par voie de conséquence, leur niveau de maîtrise des savoirs scolaires seraient en chute libre. Ce discours est tellement omniprésent qu'il fait l'effet, auprès de certains, d'une vulgaire « tarte à la crème ». On peut alors le balayer d'un revers de la main en arguant que, de tous temps, les vieux ont été persuadés que « c'était mieux avant ». Même pour certains enseignants ayant répondu à la présente enquête, la question du niveau scolaire ne paraît pas légitime, soit parce qu'elle manquerait de subtilité – de quel niveau parle-t-on ? dans quelle(s) discipline(s) ou capacité(s) ? dans quelles écoles ? – soit parce qu'elle renverrait fatalement à un imaginaire réactionnaire ou démobilisateur.¹

Mais, si un avis largement majoritaire ne constitue pas une preuve, on ne peut pas non plus le rejeter au motif qu'il serait ...trop largement partagé ! Et on peut encore moins l'ignorer.

À l'Aped (l'Appel pour une École démocratique), nous avons toujours eu le souci de « marcher sur deux jambes ». L'École démocratique – c'est-à-dire l'école qui institue la faisabilité d'une société réellement démocratique – implique à la fois de l'équité et de l'ambition. Combattre les inégalités sociales, dans l'accès aux savoirs et aux diplômes, est une nécessité absolue dans laquelle nous continuons et continuerons toujours de nous investir pleinement.² Mais une école plus équitable au prix d'un nivellement par le bas serait une victoire à la Pyrrhus. L'émancipation intellectuelle et

« Barack Obama a répondu un jour à l'interpellation : "C'était mieux avant", la réponse suivante : "C'était quand avant?". Le savoir est en perpétuel changement et donc le niveau en fonction des matières aussi. Il n'est pas le même que les générations avant et ne sera pas le même après. Là où il y a danger, c'est quand la société ne voit que du négatif. Il y a beaucoup trop peu d'encouragement envers la jeunesse. Je serais curieux de mener une enquête chez les adolescents qui partent à l'école, en entendant tous les jours : "On nivelle par le bas".»

¹ Ainsi qu'en témoigne la citation dans le cadre. Celle-ci, comme toutes les citations encadrées qui émaillent ce document, est extraite des plus de 250 pages de commentaires libres et de témoignages rédigés par les répondants à l'enquête. Les citations se terminant par la mention (trad.) sont traduites du néerlandais.

² Entre autres via notre campagne pour modifier les modalités d'inscription afin de contrer les effets ségrégateurs du libre marché scolaire. <https://wp.me/p89Zny-5yC>

cognitive des enfants des classes populaires n'est pas mieux servie par une École au rabais que par une École inégale.

Il existe aujourd'hui, de par le monde, multiples études ayant objectivé la « chute du niveau » de l'enseignement dans de nombreuses disciplines et de nombreux pays. La Belgique n'est donc certainement pas seule concernée, mais nier ce grave problème reviendrait à jouer à l'autruche. Il nous a donc semblé essentiel de mieux cerner l'avis, sur cette question, des principaux acteurs concernés : les enseignants.

Évidemment, nous n'avons pas simplement voulu savoir ce qu'ils pensaient de l'évolution du niveau. Nous avons aussi tenté de connaître leur point de vue sur les causes et facteurs à l'oeuvre : les élèves, leurs motivations, leurs attitudes, l'évolution des référentiels (programmes, socles...), le rôle des parents et d'autres acteurs et puis les mutations de « la » société dans son ensemble, avec ses attentes changeantes envers l'École et le savoir.

À l'automne 2022, nous avons préparé un long questionnaire d'une vingtaine de points, comportant chacun souvent plusieurs sous-questions. Quinze minutes au minimum étaient nécessaires pour y répondre. En outre, chaque section se terminait par une question ouverte : les répondants pouvaient développer, préciser ou argumenter leurs réponses. À notre grand étonnement, nous avons été littéralement submergés par le volume de ces développements qui couvrent plus de 250 pages A4, signe que les instituteurs et professeurs en ont, comme on dit, « gros sur la patate ». Plusieurs de ces témoignages illustrent les résultats chiffrés présentés dans ce dossier. D'autres permettent de les nuancer ou de les compléter. Nous continuerons d'exploiter ce vaste florilège tout au long des mois et des années à venir.

L'accès au questionnaire est resté ouvert durant les derniers mois de 2022 et les six premiers mois de 2023. Au total, 1.458 personnes (607 néerlandophones et 851 francophones) ont participé à l'enquête. Parmi elles, 1.151 ont complété le questionnaire entièrement (483 néerlandophones et 668 francophones). La très grande majorité sont des enseignants actifs.³ Les autres sont, pour la plupart, des professeurs retraités ou ayant quitté l'enseignement pour une autre fonction. L'échantillon compte également quelques directeurs et autres personnels de l'éducation. Eu égard à sa composition variée, nous estimons que cet échantillon est largement représentatif.⁴

En lisant les pages qui suivent, on n'oubliera toutefois pas qu'il s'agit là de l'avis subjectif des enseignants interrogés. Les réponses que nous allons parcourir nous en disent souvent autant, voire plus, sur la pensée et les opinions de ces enseignants que sur la réalité des élèves, des référentiels, des parents...

Mais, à l'inverse, on n'oubliera pas non plus que ces avis subjectifs reflètent sans doute bel et bien une réalité inquiétante, réalité qui réclame une action urgente.

Voici donc ce que les professeurs et instituteurs pensent « du niveau ».

³ On trouvera plus de détails sur la composition de l'échantillon en Annexe I.

⁴ Avec toutefois deux limitations sur lesquelles nous reviendrons en temps voulu, si nécessaire : (a) les participants de la catégorie « professeurs de sections pédagogiques en haute école » sont peu nombreux pour pouvoir parler de représentativité, particulièrement pour ce qui concerne la Flandre ; (b) en Flandre, nous avons une sur-représentation de l'enseignement officiel GO, par rapport aux autres réseaux.

Principaux enseignements

Trois quarts des enseignants estiment que le niveau baisse

Près de trois répondants sur quatre (72%) se déclarent « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec l'affirmation selon laquelle « le niveau de l'enseignement baisse ». Ce pourcentage grimpe à 81% en Flandre, contre 65% en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les professeurs qui travaillent dans un milieu « très favorisé » ont un jugement un peu moins négatif (63%) que ceux enseignant à des enfants « très défavorisés » (75%).

La minorité qui ne partage pas cet avis négatif justifie généralement son point de vue en disant qu'à côté d'une baisse de niveau dans certains domaines – orthographe, connaissances factuelles... – on assisterait à un progrès dans les compétences et à l'émergence de nouveaux savoirs.

« Pas l'impression d'une baisse globale mais plutôt d'une plus grande fracture entre les "bonnes" et les "mauvaises" écoles »

Un élève sur trois est jugé en difficulté

Les enseignants, qu'ils soient flamands ou francophones, estiment en moyenne que plus d'un tiers de leurs élèves n'atteignent pas un niveau de maîtrise ou de connaissance satisfaisant. Dans les écoles en milieu « très défavorisé », ce sont près de la moitié des élèves dont les résultats sont jugés « faibles » ou « insuffisants ».

Lorsque l'on transforme les évaluations subjectives des enseignants en points de « type PISA » (moyenne 500, écart-type 100), on observe un écart de 67 points entre les élèves dont les enseignants travaillent dans un milieu scolaire « très favorisé » et ceux qui travaillent dans des milieux « très défavorisés » (donc entre les « ghettos de riches » et les « ghettos de pauvres »).

« Professeur dans plusieurs écoles, je peux vous dire que le niveau général des élèves est catastrophique. Seules les écoles "de bourgeois" arrivent à maintenir un excellent niveau. »

Conditions de vie et écrans

En tête des facteurs explicatifs de ces difficultés scolaires, les enseignants citent des causes externes et familiales : le temps passé sur les jeux vidéo et les réseaux sociaux (47%

pensent que c'est souvent une cause, 29% parfois), les conditions de vie à la maison (42%, 44%), le manque de stimulation de la part des parents (47%, 29%)...

« Dans les classes maternelle, beaucoup de petits bouts nous parlent de plus en plus des écrans (télé, jeux vidéo,...) et la sensibilisation lors de diverses réunions de parents, conférences,...n'apporte rien. »

Taille des classes

Si l'on examine les facteurs propres au fonctionnement de l'institution scolaire, les causes de difficultés d'apprentissage les plus fréquemment citées sont le trop grand nombre d'élèves dans les classes (54% disent que cela joue « souvent » et 25% « parfois ») et, par voie de conséquence, le manque de temps pour faire de la remédiation (48%, 31%).

« Le nombre élevé d'élèves par classe ne me permet pas d'enseigner de manière efficace (travailler de manière plus active, faire davantage de jeux, d'expression orale...). »
« On ne peut pas mettre des choses en place pour remédier, pour encourager, etc. »

Ségrégation scolaire

Deuxième facteur structurel cité par les enseignants : la forte concentration d'élèves en difficulté dans la même classe ou la même école (38%, 29%). Cette conscience des effets d'une certaine ghettoïsation scolaire est particulièrement forte chez les professeurs travaillant en milieux sociaux très défavorisés (77%, 15%).

« Nous sommes parmi les meilleurs dans la formation des "élites" et les pires dans la formation des élèves issus des classes les plus populaires. Il y a une grave ségrégation scolaire en Belgique ! »

Dans le secondaire, général ou qualifiant, une mauvaise orientation des élèves est également invoquée comme cause fréquente ou occasionnelle par une majorité d'enseignants

Capacités intellectuelles insuffisantes

14% des enseignants estiment qu'un déficit de capacités intellectuelles serait une cause fréquente de difficultés scolaires. 40% pensent que cela arrive parfois. 43% estiment, en revanche, que ce n'est jamais ou rarement là qu'il faut chercher l'origine des faiblesses. On remarque toutefois, sur ce point, d'importantes différences entre le Nord et le Sud du pays. Ainsi, en Flandre, ce ne sont pas moins de 71% des enseignants qui estiment « souvent » ou « parfois » trouver une explication dans le déficit de capacités intellectuelles. En FWB ils ne sont « que » 42%.

« Si aux examens de juin (2023) en 6e secondaire je posais les mêmes questions qu'aux examens de juin 2016, je pense qu'aucun élève actuel ne réussirait. »

Manque de bases

Enfin, 65% des répondants estiment que leurs élèves en difficulté manquent déjà « souvent » de bases en arrivant dans leurs classes. 24% disent que cela arrive « parfois ». Cette explication est invoquée par toutes les catégories d'enseignants, même les instituteurs maternels. Elle est plus souvent citée dans les milieux défavorisés que dans les milieux favorisés. Néanmoins, seule une minorité va jusqu'à incriminer les enseignants des classes précédentes comme étant « souvent » (12%) ou « parfois » (33%) responsables des lacunes en question.

« Des élèves motivés se retrouvent coincés à cause de la faible maîtrise de la langue française. Les savoirs et savoir-faire ne sont plus entraînés avant de les lâcher dans les compétences... et cela dès le primaire »

Des référentiels trop peu exigeants, mais trop volumineux

41% des répondants trouvent que les référentiels et programmes d'enseignement sont « trop chargés, trop volumineux », alors que seuls 20% sont de l'avis contraire (« trop légers »). Inversement, les enseignants sont deux fois plus nombreux à estimer, à des degrés divers, que ces référentiels sont « trop peu exigeants » (32%) plutôt que « d'un niveau trop difficile » (16%). Cette tendance est un peu plus forte en Fédération Wallonie-Bruxelles qu'en Flandre. Néanmoins, 50% estiment que ce niveau d'exigence est équilibré.

Trop de compétences et trop peu de connaissances

Les référentiels mettent trop de poids sur les compétences et pas assez sur les connaissances : 44% des enseignants sont de cet avis. Ils sont trois fois moins nombreux (16%) à penser le contraire (« trop de connaissances, trop peu de compétences »). Dans leurs commentaires, certains justifient cet avis en estimant que l'on n'attache pas assez d'importance aux « bases » ; d'autres développent une critique de l'approche par compétences (voir l'encadré).

« Les nouveaux programmes sont excessivement axés sur les compétences, c'est-à-dire sur l'accomplissement de tâches. Or la maîtrise d'une matière passe aussi par autre chose, par exemple la compréhension des subtilités que peut contenir un énoncé, la discussion libre entre professeur et élève, l'éveil à la remise en question des idées... »

Un niveau d'exigence en baisse, sauf en maternelle

52% des enseignants estiment que les référentiels, qu'ils sont chargés d'enseigner, sont d'un niveau moins exigeant que l'enseignement qu'ils ont connu dans leur enfance ou leur jeunesse. 19% sont de l'avis contraire. Cette tendance est encore plus nette en Fédération Wallonie-Bruxelles qu'en Flandre.

Ils sont également deux fois plus nombreux à estimer que ce niveau d'exigence a diminué depuis le début de leur carrière plutôt qu'il ne s'est élevé (40% contre 19%)

Une exception notable : les instituteurs maternels, qui sont plus nombreux à pencher pour une élévation du niveau d'exigence.

« Lorsque je compare [ce que j'enseignais] avec la matière vue et retenue par mes petits-enfants, je constate que depuis 1972 on a perdu deux années entières par rapport à la matière vue, à la mémorisation, que ce soit en français, en math, en géographie, et autres matières. Je suis sidérée. En 6ème primaire, ma petite fille ne connaissait ni la règle de trois ni le PPCM ou le PGCD ; à part le présent, l'imparfait et le futur, elle ne connaissait aucun autre temps en conjugaison... ses constructions de phrases étaient simplistes... et l'orthographe n'en parlons pas. Quant aux poésies qui font travailler la mémoire, rien... C'est d'une tristesse... »

Éclectisme pédagogique

Interrogés quant à leur degré d'approbation ou de désapprobation envers diverses « écoles » pédagogiques, les enseignants témoignent d'un grand éclectisme en la matière. Lorsqu'on traduit leurs avis en indices allant de -1 (désapprobation totale) à 1 (approbation totale), on observe des valeurs moyennes positives pour tous les types de pédagogies, à l'exception de la « classe inversée »⁵ qui est la seule à récolter un indice moyen négatif (mais quasi nul : -0,08).

Les autres pédagogies moins appréciées sont la « pédagogie frontale » (+0,08) et l'approche par compétences (+0,17). On note toutefois une forte différence d'appréciation selon les communautés linguistiques: l'approche par compétences est beaucoup moins appréciée en FWB (+0,08) que le *competentie-gericht onderwijs* en Flandre (+0,31). L'écart est encore plus grand pour la pédagogie frontale (-0,16 versus +0,38).

Pas d'opposition entre pédagogies actives et explicites

Les deux « meilleurs scores » reviennent à la « pédagogie explicite » (+0,47) et à la « pédagogie active » (+0,56). Les enseignants semblent donc majoritairement rejeter l'opposition que l'on imagine parfois entre ces deux types de pratiques. Au contraire, nous avons pu mettre en évidence une (légère) corrélation positive entre l'adhésion aux pédagogies actives et aux pédagogies explicites.

Dans le même ordre d'idées, si 92% des professeurs sont « plutôt » ou « tout à fait » d'avis que « le professeur doit structurer et expliciter la matière enseignée », cela n'empêche pas 75% d'entre eux d'adhérer à l'idée que « les élèves apprennent mieux en découvrant par eux-mêmes ».

« Des réformes pédagogiques ? Je crois qu'un enseignement frontal classique, avec plus d'écriture et de drill, en alternance avec des pédagogies d'auto-construction du savoir et de projets, cela fonctionnerait bien » (trad.)

Tous capables...

28% des enseignants interrogés adhèrent « tout à fait » à la thèse selon laquelle « tous les élèves sont capables d'apprendre et de réussir ». 38% y adhèrent « plutôt ». En comptabilisant à 100% les « tout à fait d'accord » et à 50% les « plutôt d'accord », cela donne un « taux d'accord » de 47%. Alors que le « taux de désaccord » calculé de façon similaire est de 20%. On note ici une nette différence entre les répondants francophones et flamands, avec des taux d'accord respectifs de 57% et 34% et des taux de désaccord de 14% et 27%.

⁵ Doctrine recommandant de faire étudier la théorie par les élèves à la maison et d'utiliser le temps de classe pour les problèmes, les échanges, etc.

...mais pas également capables !

Malgré cet assez faible taux de désaccord avec le précepte « tous capables », on trouve tout de même un taux d'accord de 47% avec l'idée qu'« il y a des manuels et des intellectuels » (29% « tout à fait d'accord », 35% « plutôt d'accord »). Ce taux est nettement plus élevé en Flandre (64%) qu'en FWB (35%). Inversement, le taux de désaccord est de 32% du côté francophone et d'à peine 5% au nord du pays.

La société ne valorise pas le travail de l'école

Les enseignants interrogés sont plutôt en désaccord avec la thèse « la société valorise les connaissances scolaires » (indice d'accord de -0,13, sur une échelle allant de -1 pour un désaccord total à 1 pour un accord total) et avec la thèse « la société valorise le travail scolaire assidu » (-0,17).

En revanche, ils ont très nettement le sentiment que « la société encourage l'étude rapide et superficielle » (+0,56), qu'elle « admet trop souvent la réussite sans effort » (+0,43) et qu'elle « attache plus d'importance aux compétences qu'aux connaissances » (+0,38).

« La tendance depuis une trentaine d'années est à l'allègement des exigences, au formatage des élèves avec, en arrière, toute une série d'acteurs économiques et même financiers qui ne voient dans l'enseignement qu'un service public sans valeur ou un instrument de fabrication de travailleurs soumis et malléables ... »

Les parents (pauvres) n'en font pas assez

On observe un indice d'accord de +0,57 (toujours sur une échelle allant de -1 pour un désaccord total à 1 pour un accord total) avec l'opinion que « les parents ne soutiennent pas assez l'action des enseignants ». Ce jugement est davantage présent en Fédération Wallonie-Bruxelles qu'en Flandre (+0,65, contre +0,47). Il est surtout beaucoup plus fort chez les enseignants qui travaillent en milieu très défavorisé (+0,62) que chez ceux travaillant en milieu très favorisé (+0,29).

De même, une majorité d'enseignants estime que les parents « n'aident pas assez leurs enfants » (+0,44) et « ne s'impliquent pas assez dans la vie de l'école » (+0,39).

Ces avis sont toutefois nuancés dans les commentaires qui accompagnent les réponses. Ainsi y lit-on :

« Les parents n'aident pas assez leurs enfants ? Certes, mais parce qu'ils n'en ont pas les moyens et que l'école actuelle attend des élèves en difficultés qu'ils soient aidés à la maison ... Dans mon école rêvée, ce ne serait pas aux parents à gérer les difficultés scolaires de leurs enfants »

Les parents riches en font parfois trop

Inversement, c'est chez les professeurs travaillant en milieu « très favorisé » que l'on observe le plus grand indice d'accord (+0,15) avec la thèse « les parents s'immiscent dans vos cours ou vos évaluations ».

Quelles instances influencent l'enseignement ?

Les enseignants sont presque unanimes à juger que les gouvernements et les ministres constituent l'instance qui a le plus grand pouvoir de décision sur l'évolution de l'enseignement. 79% disent qu'ils influencent « beaucoup » et 14% « un peu » cette évolution.

Vient ensuite le monde économique avec 42% de « beaucoup » et 39% de « un peu » pour le patronat, 34% et 38% pour l'OCDE, 28% et 40% pour la Commission européenne.

Les syndicats et, surtout, l'Église sont estimés être des acteurs nettement moins influents.

Remède structurel n°1 : réduire la taille des classes

Quand on en arrive aux remèdes contre la baisse du niveau, c'est un plébiscite, mais pas une surprise : 92% des répondants estiment qu'une réduction de la taille des classes permettrait d'élever le niveau de l'enseignement.

« Cette semaine, beaucoup d'enfants malades, je me retrouve avec 12 petits bouts. Sur la matinée, nous avons fait le travail prévu pour deux jours. J'ai pu repérer les lacunes d'une petite fille que j'ai pourtant depuis le début de l'année. J'ai pris le temps de m'asseoir avec eux et de pouvoir les observer dans leur échanges. »

Remède structurel n°2 : en finir avec les ghettos

D'autre part, 65% des enseignants estiment qu'on pourra relever le niveau par la « lutte contre les écoles ghettos (moins de ségrégation) ». Sans surprise, cet avis est particulièrement fort (76%) chez les professeurs qui travaillent en milieu défavorisé.

« Nous avons beaucoup à perdre en évinçant les plus faibles. Car les bons et très bons le resteront alors que les élèves ayant des difficultés se trouvent mieux formés en restant inclus »

Tronc commun ? Des avis très partagés

49% des enseignants francophones qui se prononcent sur cette question et 36% des enseignants flamands jugent qu'une prolongation de la durée du tronc commun fera encore chuter le niveau. Dans chaque communauté, seuls 26% estiment que cela le fera monter. Les autres pensent que cela sera sans effet.

Inversement, 67% des enseignants néerlandophones et 36% des francophones sont d'avis qu'on pourrait élever le niveau par « une séparation plus précoce des élèves selon leurs capacités ». 41% des francophones et 14% des Flamands estiment au contraire qu'une telle mesure ferait chuter le niveau.

Les avis négatifs sur la prolongation du tronc commun se trouvent cependant nuancés dans les commentaires. Il en ressort en effet qu'il ne s'agit pas tant d'un rejet du principe que d'une crainte que la mesure soit mise en oeuvre sans garanties de succès suffisantes.

« Bien que favorable au tronc commun en principe, je suis inquiet de la manière dont il va être mis en œuvre, sans assurer d'abord que tous les élèves aient de solides acquis en fin de primaire. Pour que [le tronc commun] fonctionne, il faudrait d'abord "mettre le paquet" pour assurer un bon niveau à tous à la sortie du primaire »

Autonomie pédagogique !

Sur le plan des mesures pédagogiques, les enseignants plaident à la fois pour des pratiques constructivistes (dont 59% pensent qu'elles permettraient d'élever le niveau, contre 14% qui pensent le contraire) et pour une pédagogie explicite (73% contre 3,5%). Voilà qui témoigne, une fois encore, de leur ouverture, de leur refus de se laisser enfermer dans une guerre stérile entre pédagogies actives et pédagogies explicites.

Mais surtout, ce qu'ils demandent, c'est qu'on les laisse gérer eux-mêmes leurs choix en la matière, qu'on les laisse décider quand, où et dans quelles conditions appliquer telle ou telle pédagogie. Ils sont 76% à déclarer que davantage d'autonomie en la matière serait favorable à la qualité de l'enseignement. Seuls 3% pensent que cela serait nuisible.

Et le niveau des profs ?

Bien que l'échantillon soit fort restreint (38 répondants), il est intéressant de se pencher sur les avis émis par les professeurs des sections pédagogiques en haute école. Ils estiment que 42% de leurs étudiants ont des résultats insuffisants ou faibles en regard d'exigences programmatiques qui sont elles-mêmes jugées en recul. 74% de ces professeurs sont « plutôt » ou « tout à fait » d'avis que le niveau de formation des futurs instituteurs et régents est en baisse. Ce point de vue est d'ailleurs relayé par d'autres enseignants dans leurs commentaires. Par exemple :

« Jamais je n'avais dû expliquer à un collègue plus âgé une règle de grammaire, un concept de géométrie, etc. À présent, je travaille en 4/5 temps et je dois vérifier tous les cours de la jeune collègue qui complète mon horaire. Chaque semaine, elle commet des erreurs matière : "un rectangle est un carré" "l'eau s'évapore à 100 degrés", "il mange OR QUE il est malade", etc. »

Nos conclusions et recommandations

Ne nous y trompons pas : tous les chiffres, tous les graphiques de ce rapport ne prétendent pas décrire l'état réel de l'enseignement en Belgique ; ils disent seulement ce qu'en pensent les enseignants. Il n'est évidemment pas question de prendre leur avis pour argent comptant, mais on ne peut pas davantage le mépriser et l'écarter d'un revers de la main. Il serait stupide de ne pas s'interroger sur la réalité que reflètent les opinions des observateurs les mieux placés de notre système éducatif.

Or, que nous disent-ils ?

- Qu'un tiers des élèves ont un niveau de maîtrise insuffisant par rapport aux exigences des programmes ;
- Que ce niveau d'exigence lui-même est en constant recul depuis de longues années ;
- Que le niveau général de l'enseignement est en baisse ;
- Que cela est vrai particulièrement pour les « savoirs de base » ;
- Que ce sont surtout les enfants des classes populaires qui souffrent de cette baisse de niveau et qu'il s'agit donc moins, à leurs yeux, d'un nivellement par le bas que d'un étirement vers le bas.

À propos des causes de cette situation, les enseignants évoquent, comme nous l'avons montré, la taille des classes, le manque de moyens et de temps, la ghettoïsation qui résulte des mécanismes de ségrégation sociale, les exigences programmatiques trop lourdes en lien notamment avec l'approche par compétences, les référentiels trop peu exigeants, un sentiment d'abandon par la société...

Dans les commentaires – donc de façon non mesurable – on perçoit également la critique du manque d'effort, d'un certain laxisme, d'un déficit d'investissement de la part des parents et de quelques sérieuses lacunes dans la formation des jeunes enseignants.

Sont-ce là les points de vue d'enseignants qui seraient, dans leur majorité, imprégnés de préjugés réactionnaires ? Certes, l'importance, même minoritaire, de certains avis nous laisse quelques inquiétudes : la croyance dans les bienfaits d'une sélection plus précoce, l'invocation d'un déficit de capacités intellectuelles pour expliquer les difficultés scolaires des élèves, une certaine tendance à rendre les parents responsables de la réussite scolaire... Cependant, ces thèses sont largement contrebalancées par des points de vue lucides, nuancés et souvent généreux : l'adhésion au précepte que tous les enfants sont capables de réussir, l'ouverture sur une diversité d'approches pédagogiques, la reconnaissance que les parents font ce qu'ils peuvent et que c'est l'école qui manque de temps pour assurer les apprentissages dans de bonnes conditions, la critique d'une société ultra-libérale où la consommation et la réussite facile l'emportent sur l'humanisme et le travail assidu.

Beaucoup d'enseignements restent à extraire du volumineux corpus d'opinions rassemblées dans cette enquête, mais nous pouvons déjà formuler quelques recommandations.

1. L'école démocratique doit marcher sur deux jambes

La première recommandation s'adresse à toutes les forces progressistes du monde de l'éducation, à tous ceux qui investissent leur énergie dans le combat pour une École juste, émancipatrice, porteuse de citoyenneté critique. Cet objectif ne peut être atteint que si nous marchons sur deux jambes en combinant l'ambition et l'équité, la bienveillance et l'exigence. Nier la réalité d'une sérieuse baisse du niveau de l'enseignement, au prétexte que ce discours est également brandi par ceux qui refusent toute démocratisation de l'École, ne revient pas seulement à fermer les yeux sur la réalité, mais est aussi le meilleur moyen de jeter les enseignants dans les bras de ces anti-démocrates. Et c'est surtout un bien mauvais service rendu à ceux dont on prétend défendre l'émancipation, car celle-ci n'est pas mieux servie par une École au rabais que par une École inégale.

2. Ne ratons pas le tronc commun !

Notre deuxième recommandation s'adresse tout spécialement aux responsables politiques francophones et, plus généralement, à tous ceux qui participent à la mise en oeuvre du Pacte d'Excellence. La mesure phare de ce Pacte, à savoir la prolongation du tronc commun, est perçue par une majorité d'enseignants comme risquant, dans les conditions actuelles, de nous conduire tout droit vers une nouvelle baisse du niveau. Or, il faut bien dire que ce risque est réel. À défaut de mesures efficaces contre la ségrégation (voir point 3) et d'une réduction des effectifs de classes en début de scolarité (voir point 4), on risque de se retrouver, à l'entrée du secondaire, avec de telles inégalités d'acquis que le tronc commun sera un échec: soit il conduira vers des sélections camouflées, soit il engendrera la baisse de niveau redoutée. Les opposants à toute démocratisation auront alors beau jeu de s'écrier : « nous l'avions bien dit ! ». Voilà pourquoi on ne peut pas prendre le risque d'échouer dans la mise en oeuvre de cette prolongation nécessaire.

« Bien entendu, mélanger les élèves de niveaux différents, allonger le tronc commun, etc. toutes ces mesures sont bénéfiques dans un système qui donne des moyens à des professeurs correctement formés, pour peu que ceux-ci puissent travailler dans des conditions correctes.. »

3. Il faut en finir avec les ghettos

Les enseignants – et surtout ceux travaillant dans les milieux sociaux les moins favorisés – sont très nombreux à indiquer la concentration d'élèves en difficulté dans des écoles ghettos comme un des facteurs majeurs qui entravent les apprentissages et engendrent l'échec scolaire. Inversement, ils désignent la lutte contre la ségrégation et la ghettoïsation comme l'une des principales mesures structurelles capables de redresser le niveau de notre enseignement. Le dispositif de régulation des inscriptions scolaires avancé par l'Aped, qui consiste à proposer d'emblée une école aux parents sans obligation mais en

veillant à générer une mixité sociale aussi grande que possible, jouit désormais d'un large soutien dans les sphères associatives, syndicales et scientifiques. Il est temps que le monde politique s'en saisisse. C'est l'une des conditions essentielles du succès du tronc commun.

« Pas l'impression d'une baisse globale, mais plutôt d'une plus grande fracture entre les "bonnes" et les "mauvaises" écoles. Disparités dues selon moi au public des écoles »

4. Démarrer l'école dans de bonnes conditions

Le fait que les enseignants – et surtout les instituteurs de l'enseignement fondamental – insistent sur la nécessité de réduire la taille des classes traduit ce que quiconque s'étant un jour retrouvé devant un groupe d'élèves sait : plus ils sont nombreux, moins on a de temps à consacrer à chacun afin de construire un rapport positif aux savoirs et au travail scolaires. Cette tautologie a fait l'objet de mesures scientifiques à l'occasion, entre autres, de la célèbre étude STAR. Celle-ci a montré que, en ramenant la taille des classes à une quinzaine d'élèves durant les premières années d'enseignement, on observait un impact important et significatif sur les performances des élèves – particulièrement des plus pauvres – et ce jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

« Au niveau maternel, il faut absolument réduire la taille des classes (maximum 15) et offrir à tous les enfants des locaux adaptés. On pourrait mieux préparer les enfants à acquérir les compétences nécessaires à la réussite scolaire. »

5. Du temps pour les bases, du temps pour l'émancipation, du temps pour vivre

D'un côté, nous avons le constat objectif d'une acquisition insuffisante des fondements du savoir scolaire. De l'autre côté, nous avons la nécessité de transmettre des connaissances porteuses d'émancipation. Il ne saurait être question d'opposer ces deux nécessités. Pas question d'affaiblir encore les bases, mais pas question non plus de renoncer à une solide formation polytechnique (générale, technologique, artistique...). Aussi ne faut-il pas moins de temps d'école, mais davantage en instaurant l'école ouverte : ouverte durant les congés et les week-ends, ouverte sur la société et sur le monde, ouverte sur l'art, la culture, la vie associative, la vie locale.

6. De la reconnaissance s.v.p.

Les répondants de notre enquête ont clairement exprimé le sentiment que la société ne reconnaît pas l'importance et la valeur de leur travail. De là, découlent découragements et désaffections. Si l'on prend vraiment l'enseignement au sérieux – pas seulement pour produire de la main-d'oeuvre mais pour rendre possible l'institution d'une société juste et démocratique – alors cela doit se voir dans les infrastructures, dans les équipements, dans les salaires, dans les conditions de vie et de travail des élèves et des enseignants. Ce système éducatif, dans lequel chaque citoyen passe pas loin d'un quart de son espérance de vie, mérite mieux que les 5 ou 6% de PIB que nous lui consacrons aujourd'hui.

« Donner des moyens aux écoles et aux enseignants ferait augmenter le niveau : plus de subsides, des classes agréables (avec des fenêtres qui ouvrent et qui ferment), des cours de récréation avec des arbres et des plantes, des espaces proposés aux élèves pour les temps de pause, davantage de personnels type psychologue, infirmière à plein temps, assistant social, éducateur... du matériel alloué à toutes les écoles par l'État : manuels, cahiers, papier, bics, stylos, jeux de sociétés éducatifs, livres en série... »

7. Des enseignants hautement formés et conscients de leur mission

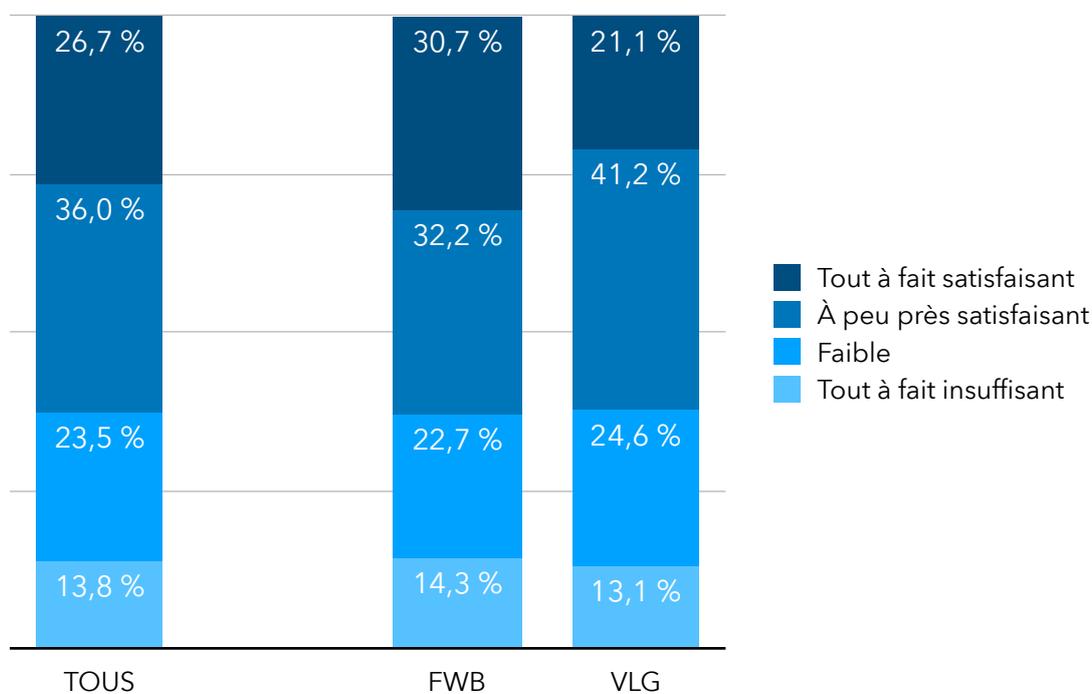
Un répondant de notre enquête l'explique bien : « un prof ne peut pas se contenter de maîtriser ce qu'il enseigne, il doit en maîtriser dix fois plus pour pouvoir répondre à toutes les interrogations, toutes les situations imprévues ». Une telle maîtrise suppose une formation disciplinaire solide, qui fait trop souvent défaut aujourd'hui.

L'enquête a aussi montré à quel point certains enseignants sont encore peu informés de la réalité d'une inégalité sociale dans les apprentissages et des mécanismes qui l'engendrent. Plus d'attention à la sociologie de l'éducation nous semble donc nécessaire.

COMMENT LES ENSEIGNANTS ÉVALUENT LEURS ÉLÈVES

Une des premières questions demandait aux enseignants d'estimer le pourcentage approximatif d'élèves qui, au terme des cours et en comparaison des prescrits des programmes, atteignent un niveau « tout à fait insuffisant », « faible », « à peu près satisfaisant » ou « tout à fait satisfaisant ». À partir de leurs réponses, nous avons pu construire⁶ ce diagramme.

Diagramme 1
Évaluation du « niveau » des élèves
par leurs professeurs



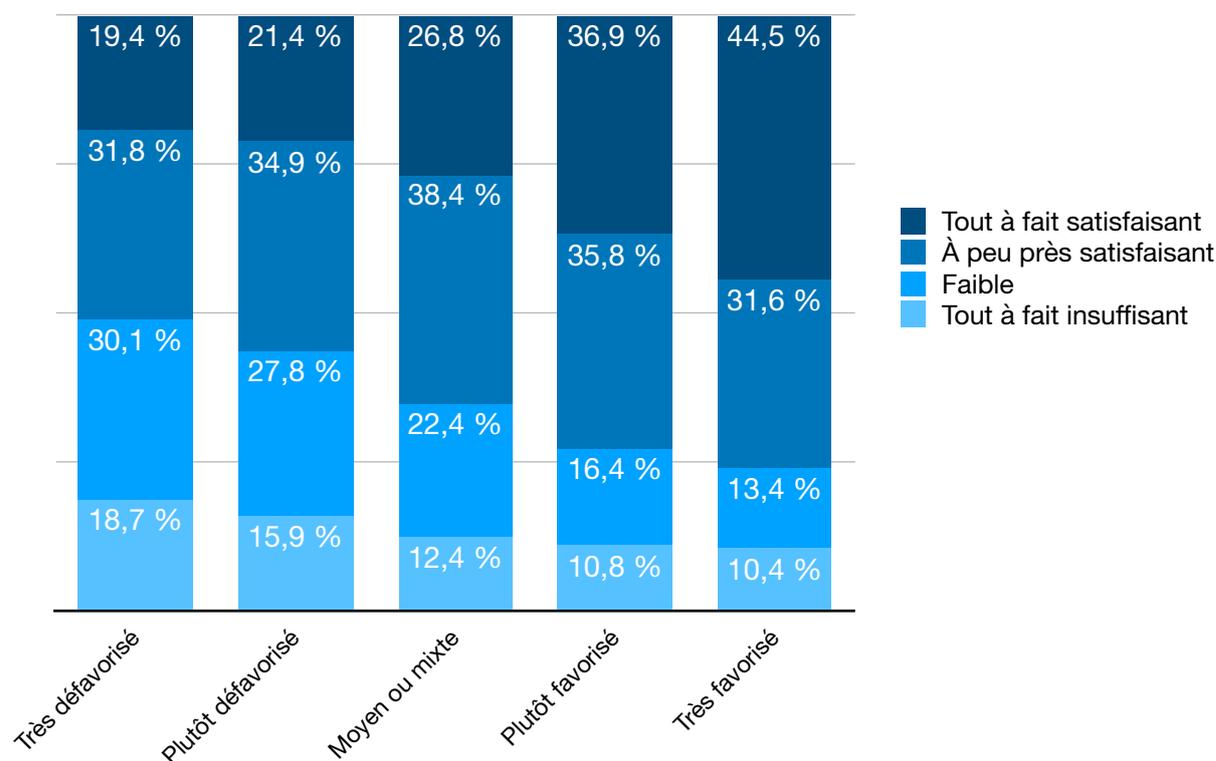
Qu'ils soient flamands ou francophones, les enseignants estiment donc qu'environ 37% de leurs élèves n'atteignent pas un niveau de maîtrise ou de connaissance satisfaisant. Une différence nord-sud apparaît cependant dans l'évaluation des élèves « satisfaisants » : en Flandre, le jugement des professeurs semble plus sévère ou plus exigeant puisque seuls 21% de leurs élèves sont jugés atteindre un niveau « tout à fait satisfaisant », contre 31% dans l'enseignement francophone.

⁶ Les répondants ne devaient pas indiquer des pourcentages précis, mais choisir entre 5 catégories (0-20%, 20-40%, 40-60%, etc). Nous avons retenu, pour chaque réponse, la valeur numérique centrale de ces catégories. Les valeurs moyennes ont ensuite été corrigées d'un facteur tel que leurs sommes donnent 100%. Ce sont ces valeurs corrigées qui sont représentées dans le tableau.

L'analyse par réseau ou par type d'enseignement ne montre guère de disparités importantes. Que l'on soit dans le fondamental ou dans le secondaire, dans l'officiel ou dans le libre, ces pourcentages sont à peu près stables.

En revanche, lorsqu'on ventile les réponses selon le milieu socio-économique de l'école (tel qu'estimé par le professeur), d'importantes différences apparaissent.

Diagramme 2
Évaluation du « niveau » des élèves
par leurs professeurs, selon le milieu social de l'école.



Dans les écoles en milieu « très défavorisé », ce sont près de la moitié des élèves dont les résultats sont jugés « faibles » ou « insuffisants », alors qu'ils ne sont « que » 24% dans les milieux « très favorisés ». Entre ces deux catégories, le pourcentage d'élèves aux performances « tout à fait satisfaisantes » fait plus que doubler (19% contre 44%).

Afin d'affiner cette analyse, nous avons transformé les évaluations des enseignants en un indice similaire à celui utilisé dans les enquêtes PISA, c'est-à-dire présentant une moyenne de 500 et un écart-type de 100.⁷

⁷ Le score moyen des élèves d'un enseignant est construit par une combinaison linéaire des quatre pourcentages indiqués à la question Q10. Les coefficients de cette combinaison sont, au départ, des estimations arbitraires de la valeur d'un « I », « F », « S », « B » sur une échelle de 0 à 1000. Ces quatre coefficients ont ensuite été ajustés petit à petit jusqu'à obtenir la moyenne de 500 et l'écart-type de 100. Les valeurs finalement retenues sont I=335.8, F=409.0, S=508.0, B=665.8

Les résultats, par régime linguistique et par type d'enseignement, sont présentés au tableau 1.

Tableau 1
Niveau des élèves estimé par les répondants,
sur une échelle de type PISA

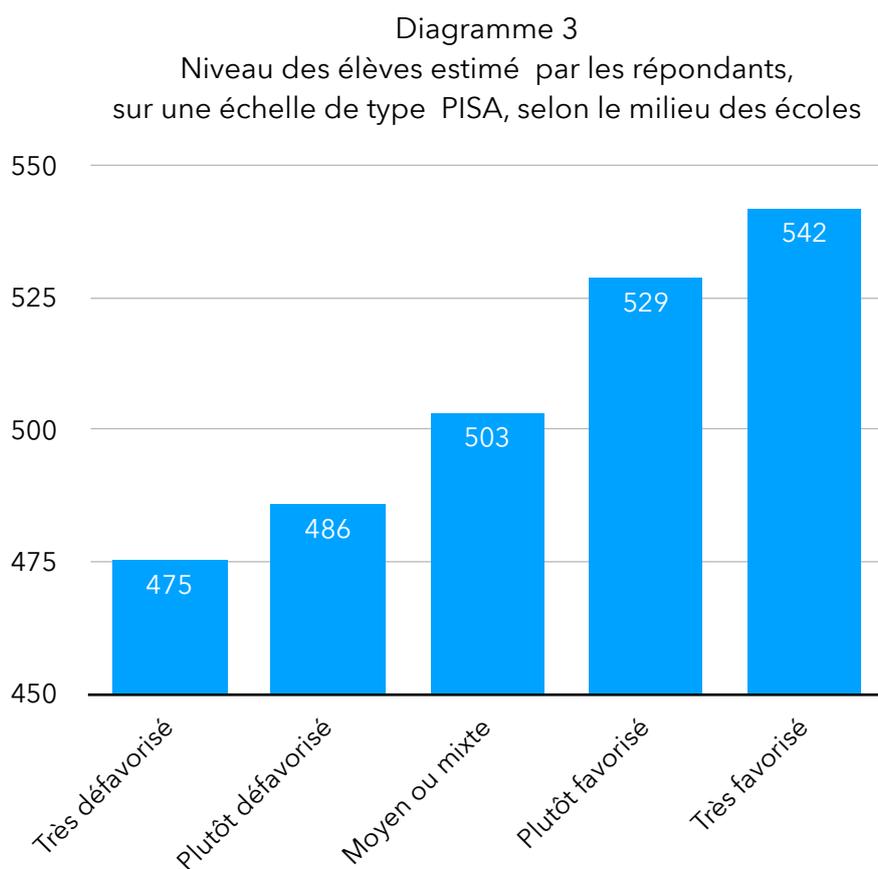
	Moyenne
Tous	500,0
Par communauté	
FWB	507,1
VLG	490,2
Selon le type d'enseignement	
Maternelle	510,0
Primaire	518,6
Secondaire général	498,5
Qualifiant	484,4
Haute école (sections pédagogiques)	487,9

Alors que la Flandre se classe systématiquement avant la FWB dans les enquêtes comparatives internationales, on observe ici que les enseignants francophones semblent avoir une évaluation légèrement plus positive de leurs élèves que les enseignants néerlandophones. Rappelons cependant que ce qui est représenté ici est la vision subjective des enseignants sur les performances de leurs élèves et non une évaluation objective de ces performances (où l'on devrait observer une tendance inversée selon la langue). Il se pourrait toutefois que cette différence traduise la perception forcément inégale des mots utilisés dans les deux langues pour désigner les quatre « niveaux ». ⁸

« Les élèves d'origine modeste cumulent les difficultés : environnement familial moins stimulant, écoles et classes concentrant les élèves en difficultés qui sont aussi souvent les écoles les moins bien équipées et où les problèmes disciplinaires sont les plus fréquents »

⁸ Dans le questionnaire néerlandais, ces niveaux étaient « Onvoldoende », « Zwak », « Voldoende » et « Hoog ».

Mais c'est la variation des scores selon le niveau socio-économique de l'école (diagramme 3) qui est la plus importante et la plus inquiétante. Entre les élèves dont les enseignants travaillent dans un milieu scolaire « très favorisé » et ceux qui travaillent dans des milieux « très défavorisés », on note un écart de niveau moyen de 67 points, soit deux tiers de l'écart-type. On remarque également que c'est dans ce milieu que les écarts entre les évaluations des élèves par leurs professeurs sont les plus importants (écart type de 111, contre 95 à 97 dans les milieux plutôt ou très favorisés).



CAUSES ET MÉCANISMES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Les questions 11 et 12 proposaient une quinzaine d'affirmations permettant de contextualiser et d'identifier les causes de l'échec scolaire aux yeux des enseignants. Ils devaient dire si ces propositions leur paraissaient « Souvent »,

Tableau 2

En songeant aux élèves ayant des résultats faibles ou insuffisants, vous arrive-t-il de penser que...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
ils n'avaient pas les bases nécessaires en arrivant dans votre classe	2,5 %	6,4 %	24,1 %	64,9 %
ils présentent un déficit de capacités intellectuelles	9,2 %	33,8 %	39,9 %	14,0 %
ils ont été mal orientés	11,1 %	17,3 %	35,2 %	19,1 %
ils ne sont pas assez stimulés par leurs parents	3,6 %	9,5 %	29,3 %	46,6 %
ils n'ont pas été assez aidés et encadrés à l'école	12,6 %	32,3 %	27,4 %	20,0 %
ils sont en souffrance psychologique	2,1 %	23,5 %	50,6 %	19,2 %
ils passent trop de temps sur des jeux vidéo ou des réseaux sociaux	3,6 %	7,7 %	28,9 %	47,4 %
ils ont été mal préparés par les collègues des années précédentes	16,2 %	32,9 %	33,2 %	12,3 %
vous avez fait de mauvais choix pédagogiques	11,2 %	41,7 %	41,5 %	2,8 %
vous avez manqué de temps pour bien préparer vos cours	23,5 %	36,6 %	25,6 %	11,7 %
vous avez manqué de temps pour remédier aux lacunes des élèves	5,5 %	13,2 %	31,5 %	48,0 %
les conditions de vie des élèves à la maison nuisent au travail scolaire	1,4 %	7,6 %	43,6 %	42,5 %
les conditions de travail des élèves à l'école sont mauvaises	17,8 %	35,3 %	29,2 %	14,9 %
les élèves sont trop nombreux pour les aider efficacement	6,0 %	12,6 %	25,2 %	53,9 %
votre école concentre trop d'élèves en difficulté	10,0 %	17,8 %	29,0 %	37,7 %

« Parfois », « Rarement » ou « Jamais » vérifiées. Le tableau 4 présente les réponses d'ensemble.⁹

On notera, d'emblée, le score élevé de l'invocation d'un « manque de bases » en début d'année scolaire. C'est, après le nombre d'élèves par classe, la proposition qui recueille le plus grand pourcentage de « Souvent ».

Afin de simplifier la lecture de ces réponses, nous les avons transformées en un indice allant de 0 (« Jamais ») à 10 (« Souvent »). Ceci a permis de classer les 15 propositions selon le degré d'accord des répondants.

Diagramme 4
« A propos des élèves en difficulté, il vous arrive de penser que... »
(indice d'accord moyen)

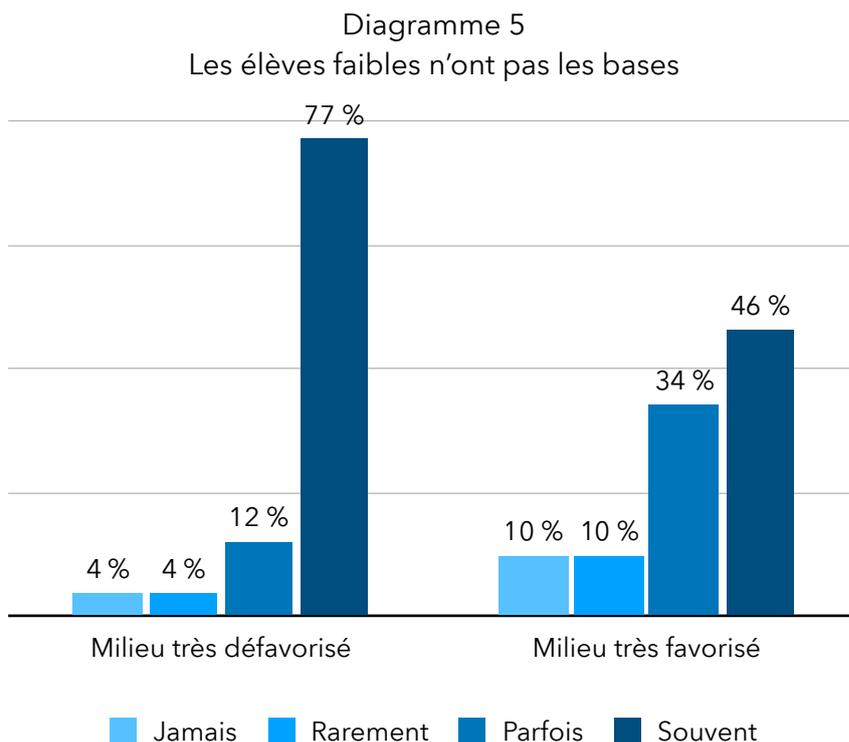


Analysons maintenant certaines de ces réponses plus en détail.

⁹ Les sommes horizontales ne sont pas égales à 100% car nous avons omis les « sans avis » dans ce tableau

Ils n'ont pas les bases !

La première thèse, « ils n'ont pas les bases nécessaires en arrivant dans ma classe », est un peu plus souvent invoquée par les répondants francophones que par les néerlandophones, mais c'est surtout dans les classements par type d'enseignement et par milieu social que l'on note les variations les plus intéressantes.



Comme on le voit, le manque de bases pour expliquer que des élèves sont en difficulté est plus souvent invoqué dans les milieux défavorisés que dans les milieux favorisés. Il est également davantage cité dans l'enseignement secondaire et supérieur (notamment dans les sections pédagogiques) que dans le fondamental. Cela semble normal.

Tableau 3
« Les élèves faibles n'ont pas les bases nécessaires en arrivant dans ma classe »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
Maternelle	5,1 %	7,1 %	26,5 %	59,2 %	8,1
Primaire	2,4 %	8,3 %	30,5 %	55,7 %	8,1
Secondaire général	2,3 %	6,4 %	24,7 %	65,8 %	8,5
Qualifiant	1,8 %	4,0 %	17,8 %	75,1 %	8,9
Haute école (section pédagogique)	2,6 %	0,0 %	23,7 %	73,7 %	8,9

Il est toutefois étonnant, voire interpellant, d'observer qu'une majorité d'instituteurs de l'enseignement maternel évoquent « souvent » le manque de bases *antérieures* pour rendre compte de la situation d'élèves en difficulté. Pourtant, ici, l'antériorité est tout de même fort limitée. N'y aurait-il pas là une tendance à considérer qu'une partie (trop) importante du travail doit être assurée hors de l'école ?

« Ces dernières années, les contenus ont relégué le savoir eu détriment du savoir-faire. L'impact le plus négatif de cette décision est un affaiblissement significatif de la maîtrise de la langue française. Les bases ne sont plus acquises »

Trop de jeux vidéo et de réseaux sociaux

47% des répondants pensent que la difficulté d'apprentissage est souvent liée au temps excessif que les élèves passent sur des jeux vidéo ou sur les réseaux sociaux. Seuls 11% pensent que ce facteur n'intervient jamais ou seulement rarement.

Cette conviction est assez uniformément partagée dans tous les groupes, même dans l'enseignement maternel. Mais c'est dans

l'enseignement secondaire, et surtout

dans le qualifiant, que le phénomène est le plus remarqué. Inversement, c'est dans les écoles en milieu très favorisé qu'il semble un peu moins prégnant.

« Les élèves passent trop de temps devant des écrans... et les parents aussi. Dès lors, ils interagissent trop peu avec leurs enfants. Il en résulte un déficit en vocabulaire qui s'accroît. Les moments de discussion à propos du travail à l'école sont à mes yeux tout aussi importants que le travail en lui-même ».

Tableau 4

« Élèves en difficulté passent trop de temps sur des jeux vidéo ou des réseaux sociaux »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
Maternelle	4,1 %	7,1 %	29,6 %	41,8 %	7,7
Primaire	4,8 %	9,0 %	31,1 %	45,3 %	7,7
Secondaire général	3,1 %	6,9 %	29,8 %	51,9 %	8,1
Qualifiant	0,9 %	5,3 %	30,2 %	54,2 %	8,4
Milieu très défavorisé	4,2 %	5,4 %	32,9 %	48,5 %	7,9
Milieu très favorisé	0,0 %	14,6 %	48,8 %	26,8 %	7,1

« Une limitation drastique de l'usage des smartphones et des médias sociaux serait bénéfique pour beaucoup de jeunes. L'école n'est pas en mesure de concurrencer ces fournisseurs quotidiens d'adrénaline et de dopamine, auxquels nombre de jeunes ne peuvent plus résister. Dans mon école, la moyenne est de 8h d'écran par jour... » (trad.)

Conditions de vie à la maison

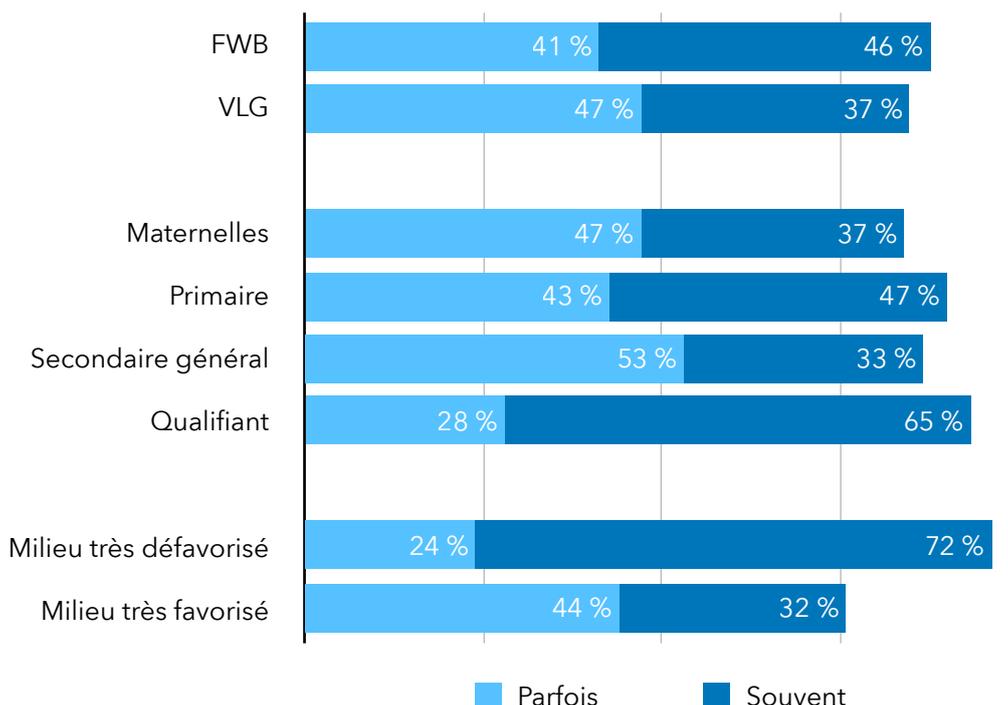
87% des enseignants francophones pensent que les conditions de vie des élèves dans leur famille constituent « parfois » ou « souvent » un facteur important pour comprendre leurs difficultés d'apprentissage. Ce pourcentage est à peu près le même en Flandre (84%), mais avec davantage de « parfois » et moins de « souvent ».

C'est dans l'enseignement qualifiant et dans les milieux très défavorisés que ces conditions sont le plus souvent évoquées (93% et 96% respectivement). Mais, même pour les milieux favorisés, on atteint les 75%.

Cela montre donc que les « conditions de vie à la maison » auxquelles pensent les répondants ne sont pas seulement des conditions sociales mais aussi, par exemple, l'encadrement, le soutien, l'affection, le contrôle, ... dont on entoure les enfants et les adolescents.

« Je voudrais préciser ces conditions de vie des élèves à la maison. Ce n'est pas du tout un manque de volonté des parents, mais le fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue de scolarisation et ne savent pas particulièrement soutenir l'enfant ; ce sont aussi les heures de sommeil manquantes, pas spécialement par manque de volonté, mais parce qu'ils n'ont pas les conditions pour avoir une nuit de sommeil paisible ».

Diagramme 6
Répondants estimant que les élèves en difficulté ont « parfois » ou « souvent » de mauvaises conditions de vie à domicile



Dans leurs commentaires également, les enseignants évoquent les conditions de vie des jeunes de milieux pauvres, dans des logements surpeuplés qui ne favorisent guère une scolarité fructueuse.

« Beaucoup de mes élèves n'ont pas la possibilité d'apprendre ou d'étudier à la maison, ce qui rend leur réussite très difficile. Même s'ils en veulent. Leurs situations familiales sont souvent loin d'être idéales. À mon avis, quand nous pensons à une famille flamande, nous prenons trop facilement comme référence les familles néerlandophones courageuses et travailleuses, avec une maison coquette et un environnement familial structurellement bon. Mais 94 % de mes élèves sont d'origine immigrée. Ils doivent chercher leur chemin en Belgique, la maman ne travaille souvent pas. Financièrement, tout est difficile et ils sont souvent à la maison avec plusieurs enfants. Ils vivent dans des maisons où le Flamand moyen ne voudrait pas habiter et où le chauffage ou un repas chaud ne sont pas des choses évidentes. » (trad.)

« La pauvreté et les mauvaises conditions de vie sont souvent à l'origine de mauvais résultats. Ces élèves sont en mode de survie et l'école n'est pas une priorité. Cependant, nous ne le voyons souvent pas clairement en tant qu'enseignants ou nous sommes en partie ignorants. » (trad.)

« À la maison, les jeunes enfants sont souvent parqués devant un écran, parce que les conditions de vie sont difficiles (petits appartements, pas d'espace extérieur, pas de jardin, un environnement pas assez sûr pour permettre aux enfants de jouer à l'extérieur...). Ils apprennent l'anglais YouTube plus rapidement que le néerlandais. De nombreux enfants sont moins stimulés à l'autonomie chez eux, leur éducation prend beaucoup de temps, que l'enseignant pourrait utiliser autrement. Les quelques heures de soutien d'une garde d'enfants sont insuffisantes. Soutien insuffisant pour les enfants dont les parents refusent de suivre les conseils de l'école. L'enseignant doit allouer tellement de temps d'éducation pour ces enfants que le temps disponible pour les autres enfants (y compris avec des antécédents défavorisés) est complètement compromis » (trad.)

La faute aux parents ?

Plus de la moitié des enseignants du fondamental et du qualifiant estiment que les élèves en difficulté ne sont souvent pas assez stimulés par leurs parents. Moins de 10% des enseignants francophones pensent que ce facteur ne joue que rarement ou jamais.

« Il semblerait que les enfants soient de plus en plus assistés et non stimulés à la maison, ce qui se ressent en classe. »

« Réussissent les élèves qui ont appris les bons codes à la maison. »

Tableau 5
« Élèves en difficulté ne sont pas assez stimulés par leurs parents »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	3,7 %	6,0 %	25,6 %	49,4 %	8,1
VLG	3,3 %	14,3 %	34,4 %	42,7 %	7,4
Maternelle	0,0 %	6,1 %	35,7 %	57,1 %	8,4
Primaire	3,8 %	6,2 %	31,8 %	55,0 %	8,1
Secondaire général	2,6 %	16,5 %	33,7 %	37,8 %	7,3
Qualifiant	0,9 %	2,2 %	25,3 %	64,4 %	8,8
Milieu très défavorisé	3,0 %	1,8 %	21,0 %	68,3 %	8,8
Milieu très favorisé	9,8 %	19,5 %	29,3 %	36,6 %	6,6

Les enseignants flamands sont un peu moins sévères que les francophones quant à la responsabilité des parents.

Et c'est dans les écoles de milieux sociaux les plus pauvres que les professeurs sont les plus prompts à invoquer ce facteur pour expliquer les mauvais résultats de leurs élèves.

« Les enfants en difficulté sont rarement accompagnés par leurs parents, alors que ceux-ci disposent d'une armada d'aménagements à l'école. Il suffit de voir le nombre de parents présents en réunion de parents (1 ou 2 maximum!) pour comprendre l'abandon dont ils sont victimes. »

Trop d'élèves en classe...

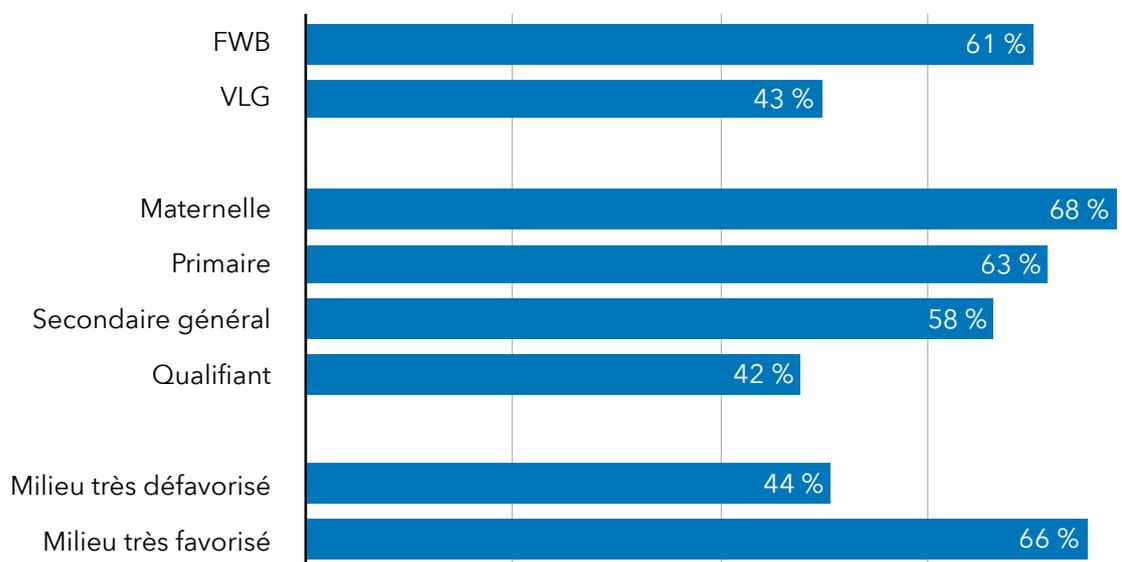
Voilà une thèse très largement partagée par les enseignants, toutes langues, tous niveaux, tous milieux confondus : le trop grand nombre d'élèves dont ils ont la charge est une cause régulière des difficultés d'apprentissage rencontrées par ces élèves.

On observe toutefois de légères différences. Les francophones, par exemple, sont un peu plus attachés à cette explication que les néerlandophones (peut-être cela

s'explique-t-il en partie par le fait que le nombre d'élèves par classe est sensiblement plus élevé en FWB qu'en Flandre).

« Nous fonctionnons, avec ma collègue, en classes ouvertes multi-âges (de 2,5 à 6 ans). Les enfants circulent entre les 2 locaux et nous adaptons nos activités en fonction de chaque enfant (travail individuel ou en petits groupes). La prise en charge des enfants en difficulté est mieux ciblée mais pas évidente à mettre en place avec 40 enfants »

Diagramme 7
Répondants estimant que les difficultés des élèves résultent « souvent » de classes trop nombreuses



Les instituteurs citent plus souvent ce facteur que les enseignants du secondaire général. Les professeurs du qualifiant, au contraire, y sont un peu moins sensibles (encore normal : les cours d'options qualifiantes ou de pratique professionnelle se donnent généralement en groupes plus petits).

Enfin, un constat qui pourrait surprendre : chez les enseignants travaillant en milieu social défavorisé, l'explication du nombre d'élèves est un peu moins souvent évoquée que dans

les milieux favorisés. On peut penser qu'une partie de l'explication vient de ce qui a déjà été dit concernant le qualifiant. Cependant, cela ne suffit pas car, même si l'on ne considère que les enseignants d'un même type, on observe que les indices d'accord avec cette thèse s'élèvent quand on monte dans les catégories sociales : de 8,7 à 9,2 en maternelle, de 8,4 à 8,7 en primaire, de 6,4 à 7,6 en secondaire général.

Tableau 6
« Elèves en difficulté parce qu'ils sont trop nombreux pour les aider efficacement »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	4,2 %	11,4 %	20,1 %	61,4 %	8,1
VLG	8,5 %	14,3 %	32,3 %	43,5 %	7,1
Maternelle	3,1 %	4,1 %	22,4 %	68,4 %	8,6
Primaire	3,5 %	9,7 %	22,1 %	62,6 %	8,2
Secondaire général	6,7 %	10,0 %	23,9 %	58,1 %	7,8
Qualifiant	6,2 %	16,9 %	32,9 %	41,8 %	7,1
Milieu très défavorisé	5,4 %	12,6 %	35,9 %	44,3 %	7,4
Milieu très favorisé	7,3 %	7,3 %	14,6 %	65,9 %	8,2

...et manque de temps

Pas moins de 80% des enseignants considèrent le manque de temps pour remédier aux lacunes comme une cause régulière (« souvent » ou « parfois ») de l'échec scolaire. On grimpe même à 85% en maternelle et 86% en primaire.

« 26 élèves par classe ne permet pas d'accorder une attention à chacun. C'est très frustrant »

Diagramme 8
Les difficultés résultent « souvent » d'un manque de temps pour s'occuper des élèves



Tableau 7
« Élèves en difficulté par manque de temps pour remédier aux lacunes »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
Maternelle	5,1 %	8,2 %	44,9 %	40,8 %	7,4
Primaire	2,1 %	10,0 %	29,8 %	55,7 %	8,1
Secondaire général	6,2 %	13,9 %	29,6 %	49,6 %	7,5
Qualifiant	7,1 %	12,9 %	33,8 %	44,4 %	7,3
Haute école (section pédagogique)	13,2 %	15,8 %	26,3 %	39,5 %	6,6
Milieu très défavorisé	4,2 %	11,4 %	30,5 %	51,5 %	7,8
Milieu très favorisé	4,9 %	9,8 %	48,8 %	36,6 %	7,2

Soulignons également la variation de ce score selon le milieu social.

« Le plus gros problème pour aider les enfants en difficulté se situe au niveau de la taille des classes. Cela fait plus de 10 ans que j'ai environ 25 élèves de troisième et quatrième années (classe en cycle). Parfois même, avec très peu d'aides, jamais de co-titulaires. Difficile de faire constamment de la différenciation dans ces conditions. L'année prochaine, j'en aurai 30 ... J'ai également mes limites malheureusement ».

On peut supposer que ce manque de temps est, en partie au moins, la conséquence du nombre d'élèves par classe. Et, en effet, on observe que les réponses « manque de temps pour remédier » et « classes trop nombreuses » sont nettement corrélées ($r=+0,27$).

Pas assez encadrés à l'école ?

Au vu des deux thèmes précédents – la taille des classes et le manque de temps – on aurait pu s'attendre à une adhésion plus forte à l'idée que les enfants en difficulté ne sont ou n'ont pas été suffisamment encadrés et aidés à l'école. Pourtant, seuls 27% des francophones et à peine 11% des Flamands pensent que le manque d'encadrement et de soutien à l'école constituent une explication fréquente des difficultés scolaires. Les indices de 6,3 et de 4,0, respectivement, sont assez faibles.

50% des instituteurs de maternelle rejettent l'explication « pas assez aidés à l'école », estimant qu'elle ne peut que rarement, voire jamais, être invoquée pour comprendre les difficultés scolaires.

Tableau 8
« Élèves en difficulté ne sont pas assez aidés et encadrés à l'école »

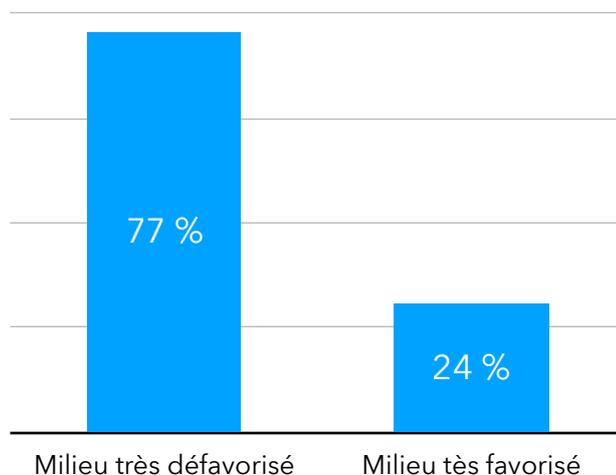
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	5,8 %	23,5 %	31,6 %	26,8 %	6,3
VLG	21,9 %	44,5 %	21,5 %	10,6 %	4,0
Maternelle	22,4 %	27,6 %	26,5 %	7,1 %	4,1
Primaire	11,8 %	34,6 %	32,9 %	14,9 %	5,1
Secondaire général	14,1 %	38,3 %	24,2 %	20,6 %	5,1
Qualifiant	9,3 %	29,3 %	26,2 %	30,2 %	6,0
Haute école (section pédagogique)	5,3 %	13,2 %	34,2 %	26,3 %	6,8

Concentration de cas difficiles

On ne s'étonnera pas de constater que c'est chez les répondants qui travaillent en milieu très défavorisé que l'on observe, et de loin, les taux d'accord les plus élevés avec la thèse « mon école concentre trop d'élèves en difficulté ». 77% d'entre eux relèvent cette concentration comme étant « souvent » responsable de l'échec des apprentissages. Leur indice d'accord avec la thèse s'élève à 8,9, contre 4,8 dans les milieux « très favorisés » et même seulement 4,0 dans les milieux « plutôt favorisés ».

« Notre école présente plusieurs publics très différents mais au fil des années les élèves les plus faibles se retrouvent tous concentrés dans les mêmes classes, souvent les plus nombreuses ce qui n'arrange rien »

Diagramme 9
Les déficits d'apprentissage résultent souvent d'une trop grande concentration d'élèves en difficulté



« Enseignant dans le professionnel, je pense que la ségrégation scolaire est le facteur le plus délétère. Je me suis toujours retrouvé dans des classes ghettos d'élèves cumulant de nombreux handicaps, des problèmes sociaux, familiaux, médicaux, psychologiques... Mes conditions de travail et celles des élèves ont toujours été assez déplorables (manque de temps pour expliquer, clarifier, reformuler, difficultés disciplinaires...) Je regrette aussi l'insuffisance de formation continue et de temps de travail d'équipe pour élaborer et affiner des stratégies didactiques et pédagogiques appropriées. »

Mais l'accord avec cette hypothèse est tout de même assez général. L'indice d'accord s'élève à 7,0 en Flandre et dans l'ensemble de l'enseignement fondamental. Cela peut toutefois signifier différentes choses :

- que les enseignants estiment qu'il y a trop d'élèves par classe (voir le point précédent)
- qu'ils perçoivent la ségrégation sociale ou académique comme un important facteur générateur d'échec scolaire
- que l' "école inclusive" manque de moyens : l'intégration des élèves présentant des troubles d'apprentissages (dys-) augmente la charge des enseignants, tenus de mettre en oeuvre des "aménagements raisonnables" sans appui digne de ce nom.
- de même pour l'accueil d'élèves fraîchement arrivés de l'étranger (Ukraine, Afghanistan, Syrie...), avec des moyens dérisoires (FLE, etc.)

« Souvent, ils [les élèves faibles concentrés dans certaines écoles] "prennent" à l'ensemble de la classe plus que la part de temps qui leur revient; dans les milieux défavorisés, cela revient à priver tout le monde : les plus faibles parce qu'on n'a pas le temps de vraiment s'en occuper, les autres parce que le prof n'est pas assez disponible pour eux. »

La situation la plus intenable est sans doute celle des écoles qui cumulent les 4 facteurs.

« Nous accueillons de plus en plus d'élèves qui ne maîtrisent pas le français du tout, n'en parlent pas un mot, souvent en provenance directe d'Afrique de l'Ouest et parfois avec des problèmes d'alphabétisation (...) A part maximum 2 ou 3 heures de FLE par semaine, organisées par l'école avec les moyens du bord et au détriment d'autres choses, nous ne pouvons pas faire grand-chose d'autre. Le pire est que ces élèves débarquent à tout moment de l'année scolaire, et très souvent bien après les moments en septembre où on passe du temps en révisions, donc c'est la double peine pour eux. Jusqu'à présent, personne n'est capable nulle part de nous proposer de solutions pour aider ces gosses ; je ne voudrais pour rien au monde être à leur place, les pauvres! Je suis démuni, mes collègues aussi. »

« Tous les enfants ayant des besoins élevés sont un peu centralisés dans certaines écoles, où la situation devient dès lors très difficile » (trad.)

Tableau 9
« Elèves en difficulté parce que votre école concentre trop de cas difficiles »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	12,1 %	16,5 %	29,3 %	34,6 %	6,4
VLG	7,0 %	19,7 %	28,6 %	42,0 %	7,0
Maternelle	5,1 %	20,4 %	26,5 %	40,8 %	7,0
Primaire	9,3 %	15,6 %	26,6 %	43,6 %	7,0
Secondaire général	13,1 %	21,9 %	33,2 %	27,5 %	5,9
Qualifiant	4,0 %	10,2 %	26,7 %	57,8 %	8,0
Milieu très défavorisé	4,2 %	3,0 %	15,0 %	76,6 %	8,9
Milieu très favorisé	24,4 %	29,3 %	19,5 %	24,4 %	4,8

« J'ai 24 élèves de 4^{ème} primaire. Un élève a besoin d'un casque anti-bruit ; un autre ne peut pas copier tous ses devoirs, c'est trop pour lui. Un autre encore doit être assis côté gauche car c'est mieux pour son attention, un autre doit avoir des feuilles plus grandes, ou encore une galette de chaise ou un ballon. De plus en plus d'aménagements dans des classes trop importantes. Avec tout ça je n'ai pas le temps de m'occuper des élèves qui vont bien. C'est de plus en plus difficile d'enseigner. »

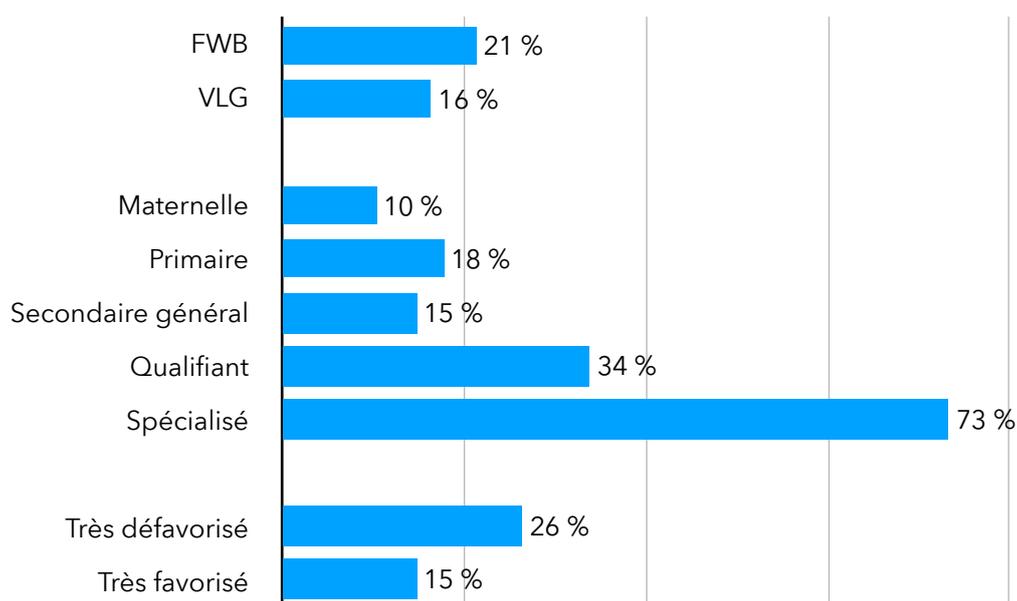
« La concentration d'élèves en difficulté couplée au nombre élevé d'élèves par classe complique fortement l'aide individualisée (ou même en petits groupes) souvent nécessaire pour revenir sur des fondamentaux mal acquis (automatismes de lecture ou de la numération par exemple). La concentration d'élèves en difficulté est même si marquée qu'une réduction de la taille des classes à 15 élèves, aussi positive soit-elle dans l'absolu, ne suffirait pas car il y aurait toujours trop d'élèves requérant une aide individualisée. Il faudrait donc d'abord mettre fin à la concentration des élèves en difficulté, puis seulement réduire le nombre d'élèves par classe. »

Souffrance psychologique

L'idée selon laquelle les difficultés d'apprentissage pourraient être associées à de la souffrance psychologique vit davantage chez les francophones (indice 6,6) que chez les Flamands (6,0), davantage chez les femmes (6,5) que chez les hommes (6,1).

Elle est particulièrement forte dans l'enseignement spécialisé (8,4), mais aussi dans le qualifiant (7,3).

Diagramme 10
Répondants estimant que les élèves en échec sont souvent en souffrance psychologique

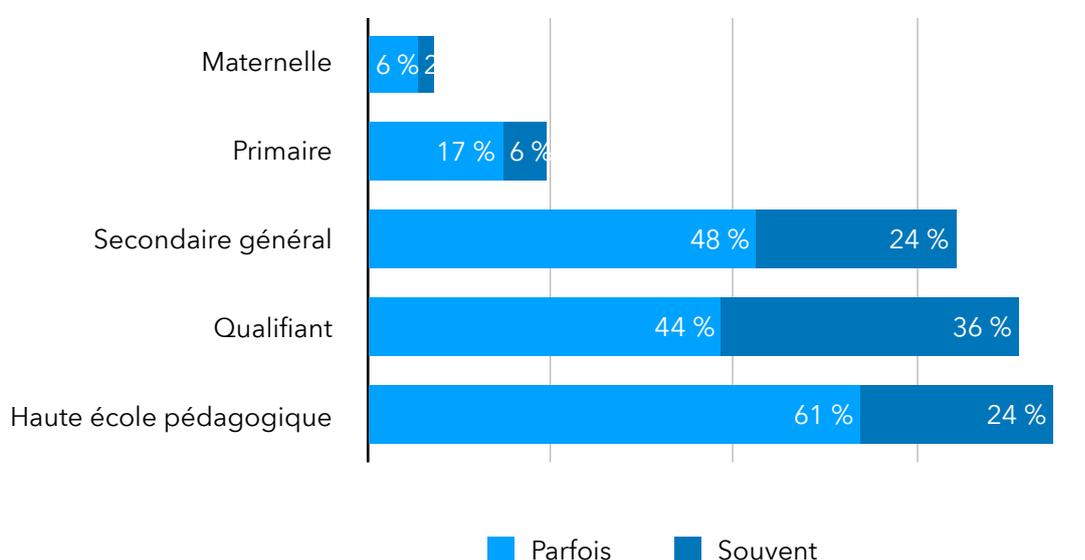


« Nous sommes une école de second choix. Nos élèves arrivent, pour la majorité, en cours de parcours. Ils ont connu des échecs, des souffrances, sont psychologiquement déstabilisés. Nous le savons dès le début de l'année scolaire. »

Ils sont mal orientés

Sur cette thèse, les réponses sont évidemment très variables selon le type d'enseignement. On aurait pu s'attendre à un pourcentage important de « Jamais » ou de « Sans avis » en maternelle et en primaire puisque, à l'exception de l'enseignement spécialisé, il n'y existe aucune forme d'orientation. Pourtant, dans l'enseignement primaire, 22% des répondants estiment que les élèves en difficulté ont été « parfois » ou « souvent » mal orientés.

Diagramme 11
Mes élèves en difficulté ont été mal orientés



Comment comprendre ces réponses ? Outre ceux qui considèrent que les élèves en difficulté auraient dû être orientés vers le spécialisé, il est probable que certains instituteurs interprètent le mot « orientation » comme « choix d'établissement scolaire ». Ils seraient donc 22% à estimer que les élèves aux résultats « faibles ou insuffisants » ont été placés dans une école primaire qui ne leur est pas adaptée (trop difficile, par exemple). Cela en dit long sur la conscience d'une ségrégation académique (et sociale) importante et ce, dès l'enseignement fondamental.

Mais c'est évidemment dans le secondaire, particulièrement dans le qualifiant, que le recours à l'explication « mauvaise orientation » est la plus fréquente.

On notera également que 84% des enseignants de sections pédagogiques en haute école estiment que leurs étudiants en difficulté ont été « parfois » ou « souvent » mal orientés. Ceci reflète

«La "baisse de niveau" est clairement sensible à la Haute École où j'enseigne, car le profil des étudiant(e)s est de plus en plus problématique (l'essentiel des candidat(e)s, issu(e)s de l'enseignement technique ou professionnel, s'inscrit en filière pédagogique après avoir échoué ailleurs). »

probablement une évolution du recrutement des futurs enseignants. Autrefois, ces études attiraient encore les "bons élèves du secondaire"; aujourd'hui les candidats instituteurs sont souvent des étudiants ayant connu d'importantes difficultés en secondaire.

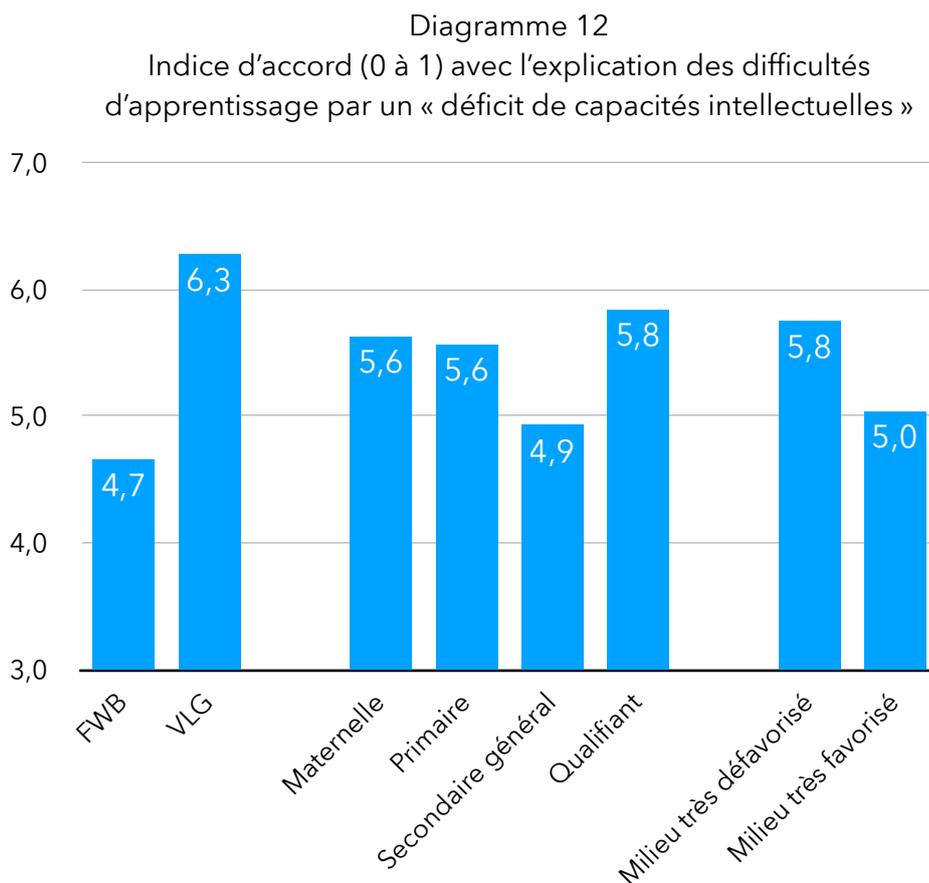
Enfin, les enseignants flamands sont un peu plus souvent attirés par cette explication que les francophones.

Tableau 10
« Les élèves en difficulté ont été mal orientés »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	12,0 %	18,0 %	35,9 %	15,9 %	5,6
VLG	9,9 %	16,4 %	34,2 %	23,6 %	6,2
Maternelle	29,6 %	10,2 %	6,1 %	2,0 %	2,0
Primaire	21,5 %	21,5 %	16,6 %	5,5 %	3,7
Secondaire général	5,9 %	17,0 %	47,8 %	24,4 %	6,5
Qualifiant	2,2 %	14,7 %	43,6 %	36,4 %	7,3
Haute école (section pédagogique)	2,6 %	10,5 %	60,5 %	23,7 %	6,9

Déficit de capacités intellectuelles ?

8% des enseignants francophones estiment que les difficultés d'apprentissage seraient souvent dues à « un déficit de capacités intellectuelles ». 33% pensent que c'est « parfois » le cas. Ce résultat a déjà de quoi susciter quelque inquiétude quant aux conceptions qui vivent à ce sujet dans la tête des professeurs.



Mais, en Flandre, c'est une majorité d'enseignants qui croient que les capacités intellectuelles seraient « souvent » (22%) ou parfois (49%) en cause dans les difficultés scolaires. Seuls 28% pensent que ces capacités ne sont jamais ou rarement responsables de ces difficultés. Sans doute faut-il mettre cela en lien avec la médiatisation, au Nord du pays, de thèses ramenant les inégalités sociales de performances scolaires à une question, principalement, d'intelligence, de gènes ou de QI. Celles-ci sont propagées par certains psychologues cogniticiens, parfois proches de la droite nationaliste.

« Les élèves n'ont pas tous les mêmes capacités, les mêmes talents. »

Tableau 11
« Les élèves en difficulté ont un déficit de capacités intellectuelles »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	12,3 %	41,3 %	33,4 %	8,4 %	4,7
VLG	5,0 %	23,4 %	48,9 %	21,7 %	6,3
Maternelle	9,2 %	26,5 %	43,9 %	15,3 %	5,6
Primaire	6,2 %	31,8 %	48,8 %	11,8 %	5,6
Secondaire général	12,6 %	37,8 %	35,7 %	11,8 %	4,9
Qualifiant	6,7 %	31,1 %	38,7 %	20,4 %	5,8
Haute école (section pédagogique)	13,2 %	42,1 %	21,1 %	7,9 %	4,3
F	8,7 %	31,1 %	43,6 %	12,7 %	5,4
M	10,3 %	38,8 %	32,7 %	16,4 %	5,2

On notera que cette croyance dans le facteur « intelligence » est également un peu plus forte chez les femmes que chez les hommes, plus forte aussi dans l'enseignement fondamental et dans le qualifiant que dans le secondaire général et le supérieur. Plus étonnamment, le pourcentage de « sans avis » grimpe à 16% chez les enseignants de section pédagogique en haute école (contre 3% ailleurs).

Mal préparés par mes collègues

Sans surprise, ce sont les enseignants du secondaire et du supérieur qui invoquent le plus souvent le (mauvais) travail des collègues des années précédentes pour expliquer les difficultés de leurs élèves.

Cette cause est aussi plus souvent citée par les francophones et par les hommes que par les Flamands et par les femmes.

Les niveaux des indices d'accord de ce tableau-ci restent toutefois très inférieurs à ceux concernant les élèves qui n'avaient pas « les bases nécessaires ».

« Si la question est de savoir si mes collègues des années précédentes sont de mauvais professeurs, alors je répondrais "rarement". Si la question est de savoir si mes collègues des années précédentes n'avaient pas les conditions nécessaires pour bien former les élèves, je répondrais "souvent" »

Tableau 12
« Élèves en difficulté ont été mal préparés par les collègues des années précédentes »

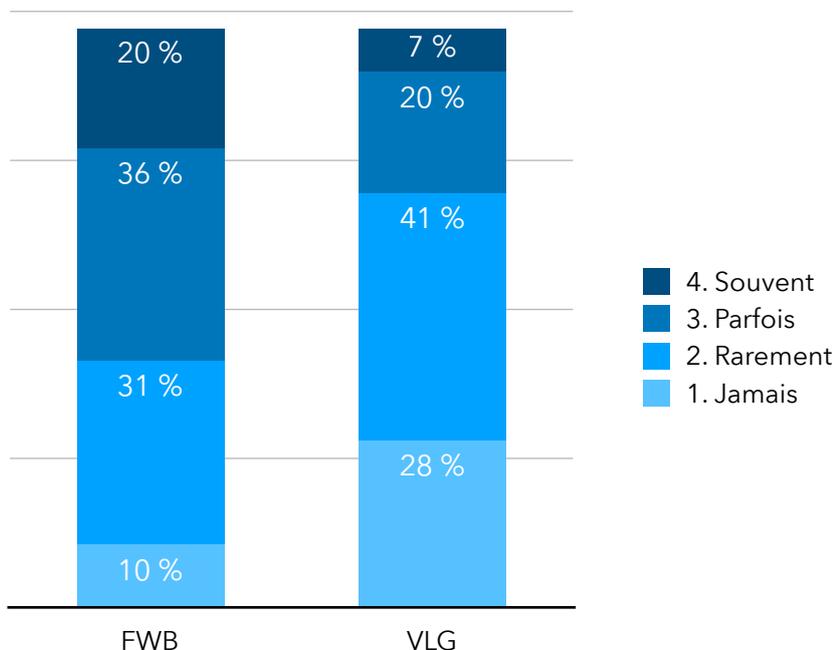
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	15,0 %	30,8 %	35,2 %	13,8 %	5,0
VLG	18,0 %	35,8 %	30,4 %	10,1 %	4,5
Maternelle	39,8 %	26,5 %	15,3 %	4,1 %	2,7
Primaire	21,5 %	41,2 %	28,7 %	3,5 %	3,8
Secondaire général	11,8 %	35,7 %	38,8 %	10,8 %	5,0
Qualifiant	10,7 %	32,0 %	37,8 %	13,8 %	5,3
Haute école (section généraliste)	7,9 %	18,4 %	34,2 %	39,5 %	6,8
Milieu très défavorisé	19,8 %	24,6 %	33,5 %	13,8 %	4,8
Milieu très favorisé	36,6 %	31,7 %	24,4 %	7,3 %	3,4
F	18,6 %	34,1 %	29,6 %	11,5 %	4,5
M	11,8 %	30,5 %	39,8 %	13,9 %	5,3

Médiocres conditions de travail à l'école

L'hypothèse selon laquelle le faible niveau de certains élèves résulterait des conditions de travail à l'école ne récolte qu'un assentiment modéré en Flandre (28% de « parfois » ou « souvent »), mais deux fois plus important en FWB (56%). Cela s'explique sûrement en partie par le fait que, objectivement, ces conditions sont fort différentes au nord et au sud, en raison du différentiel de financement entre l'enseignement francophone et l'enseignement flamand.

« Les classes sont trop petites ou trop chauffées »

Diagramme 13
Elèves sont en difficulté en raison de mauvaises conditions de travail à l'école



« Donner des moyens aux écoles et aux enseignants ferait augmenter le niveau : plus de subsides, des classes agréables (avec des fenêtres qui ouvrent et qui ferment), des cours de récréation avec des arbres et de plantes, des espaces proposés aux élèves pour les temps de pause, davantage de personnels type psychologue, infirmière à plein temps, assistant social, éducateur... du matériel alloué à toutes les écoles par l'État : manuels, cahiers, papier, bics, stylos, jeux de sociétés éducatifs, livres en série... »

Tableau 13
« Elèves en difficulté parce que leurs conditions de travail à l'école sont mauvaises »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	10,5 %	30,8 %	35,6 %	20,2 %	5,6
VLG	28,0 %	41,4 %	20,3 %	7,5 %	3,6
Maternelle	24,5 %	36,7 %	22,4 %	7,1 %	3,8
Primaire	20,1 %	37,7 %	25,6 %	15,2 %	4,5
Secondaire général	19,0 %	37,8 %	30,3 %	12,3 %	4,5
Qualifiant	9,8 %	30,2 %	36,0 %	21,8 %	5,7
Milieu très défavorisé	13,2 %	28,7 %	33,5 %	23,4 %	5,6
Milieu très favorisé	26,8 %	34,1 %	26,8 %	7,3 %	3,8

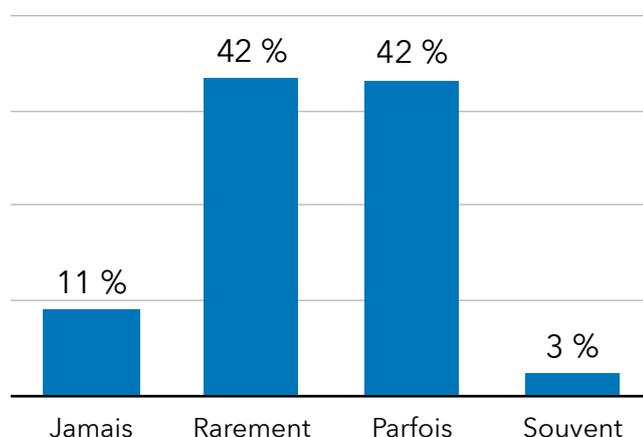
Ces conditions sont également plus souvent envisagées comme cause de l'échec dans les écoles en milieu très défavorisé (57% de « parfois » ou « souvent ») que dans celles en milieu très favorisé (34%).

« L'enseignant doit souvent mettre la main au portefeuille pour acheter du matériel pour sa classe par manque de budget ou de temps pour que l'école acquière le matériel nécessaire »

Mes propres erreurs pédagogiques

Les enseignants sont-ils prêts à remettre en question leur propre pratique ? Il semble que la réponse soit plutôt « oui », mais avec des nuances. Un enseignant sur dix estime que sa propre pédagogie n'est jamais en cause dans les difficultés d'apprentissage de ses élèves. Ce pourcentage grimpe à 16% en Flandre, 22% en maternelle et 15% dans les écoles en milieu très favorisé.

Diagramme 14
Des élèves sont en difficulté parce que j'ai fait de mauvais choix pédagogiques



Inversement, alors que plus d'un enseignant francophone sur deux estime que ses propres choix pédagogiques sont « parfois » ou « souvent » responsables du faible niveau de certains élèves, ce n'est le cas que d'un répondant sur trois en Flandre et dans l'enseignement maternel.

Tableau 14
« Élèves en difficulté parce que vous avez fait de mauvais choix pédagogiques »

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Indice
FWB	7,9 %	36,7 %	49,0 %	3,0 %	5,0
VLG	15,7 %	48,7 %	31,3 %	2,5 %	4,5
Maternelle	22,4 %	37,8 %	31,6 %	2,0 %	2,7
Primaire	11,8 %	39,1 %	45,7 %	1,4 %	3,8
Secondaire général	9,8 %	43,4 %	41,4 %	3,9 %	5,0
Qualifiant	9,8 %	44,4 %	38,2 %	4,0 %	5,3
Haute école (section pédagogique)	10,5 %	34,2 %	50,0 %	2,6 %	6,8

Pas assez de temps pour préparer mes cours

C'est la thèse la moins plébiscitée par les répondants. 60% d'entre eux estiment que le manque de temps pour préparer leurs cours n'est jamais ou seulement rarement cause de difficultés d'apprentissage chez leurs élèves. Seuls 12% estiment qu'il s'agit là d'une cause fréquente. Attention : cela ne signifie pas que la majorité des enseignants disent avoir assez de temps ; cela signifie seulement qu'ils ne perçoivent pas ce manque de temps éventuel comme une cause importante de l'échec scolaire.

Ce résultat est stable, quelle que soit la communauté linguistique, quels que soient le type d'enseignement, le milieu social ou le sexe des répondants. La seule exception concerne l'enseignement spécialisé, où 60% estiment que le manque de temps de préparation est une cause assez régulière (« souvent » ou « parfois ») des difficultés des élèves.

« D'accord avec toutes ces pédagogies. Mais quelles aides pour mettre ça en place ? Quelles ressources pour les enseignants ? Entre le plan de pilotage, les préparations de cours, les documents administratifs (matières vues, journal de classes en ligne et sur papier, PV des conseils de classe, demandes de sorties, programmation annuelle....) et les activités inhérentes au métier enseignants (réunion extraordinaire pour élèves du différencié, réunion des parents, corrections...), quel temps reste-t-il ? »

UNE SYNTHÈSE ?

« Le système éducatif est déficient. Les classes sont trop nombreuses pour que le professeur puisse aider les élèves au cas par cas, d'autant plus que des élèves du différencié rejoignent l'enseignement ordinaire sans que plus de moyens ne soient alloués aux écoles.

Nous voilà à gérer des élèves malentendants, dyslexiques, dyspraxiques, autistes... sans aide extérieure. Les élèves issus de classes sociales plus défavorisées sont rassemblés dans des écoles-ghettos. Ils sont en souffrance, pour des raisons personnelles qui demanderaient une véritable aide sociale, psychologique et juridique.

Le système les renforce dans cette souffrance car ils se savent marginalisés et délaissés dans des écoles de "seconde zone". En découlent de nombreux soucis disciplinaires face auxquels les professeurs sont seuls et démunis. La gestion de classe est difficile, voire impossible. Le cercle vicieux se referme : abandon de poste, départ des professeurs vers une meilleure école qui permettra à ceux-ci de souffler un peu, de moins souffrir de conditions de travail déplorable.

Cela engendre un turn-over qui ne permet qu'une véritable équipe pédagogique puisse monter des projets sur le long terme. Il n'y a pas toujours de remplaçant : les élèves restent parfois des semaines entières sans avoir cours de telle ou telle matière. Leurs lacunes s'intensifient ainsi que le sentiment de déclassement. Quand un nouveau collègue arrive, le travail auquel il doit faire face est herculéen.»

CE QUE LES ENSEIGNANTS PENSENT DES RÉFÉRENTIELS

Nous avons questionné les enseignants afin de connaître leur avis quant à quatre aspects des référentiels actuels. Ils devaient indiquer sur une échelle de 1 à 5 si, selon eux, les programmes étaient...

- Trop vagues ou clairement et précisément formulés ?
- Trop légers ou trop volumineux ?
- Trop faciles ou trop exigeants ?
- Trop chargés en compétences par rapport aux connaissances, ou le contraire ?

Les graphiques des pages suivantes présentent une mesure¹⁰ du « degré d'accord » des enseignants avec l'un ou l'autre pôle de chacun de ces couples d'antithèses.

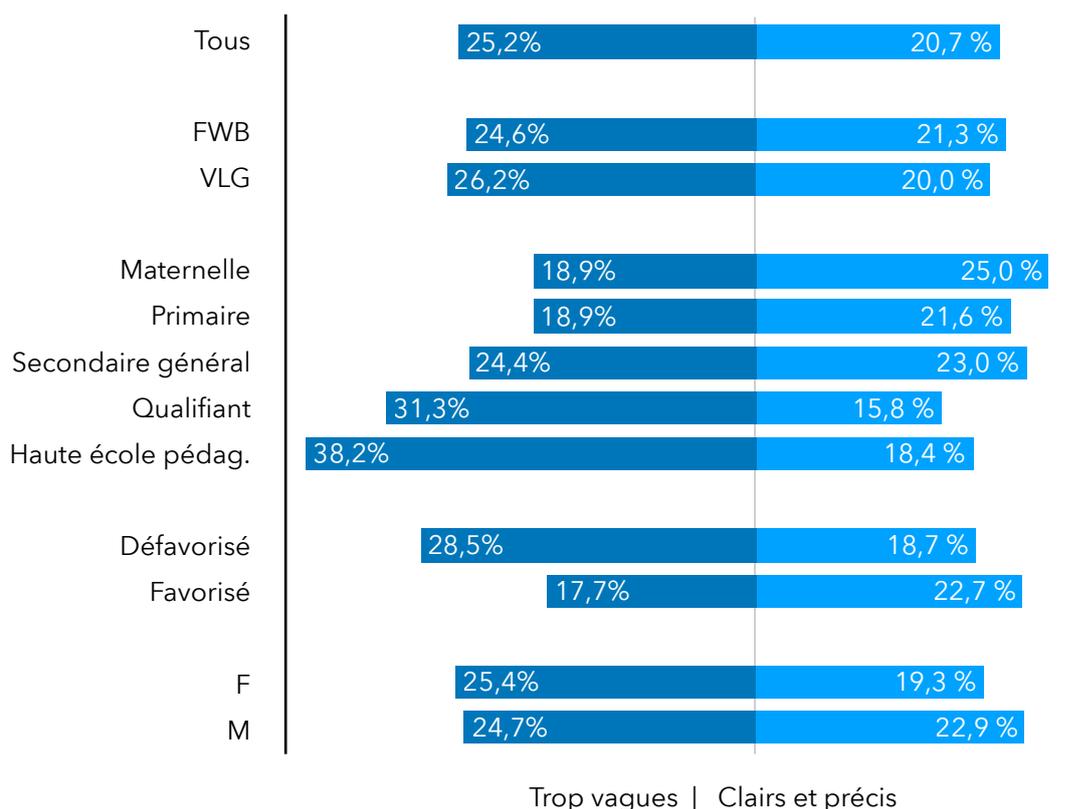
« Après 20 ans je n'ouvre plus jamais de programme. Je fais ce que je peux. On a moins de temps de travail et beaucoup plus (trop) d'autres choses à gérer que le programme »

¹⁰ Il ne s'agit pas simplement du nombre de réponses « 1 » et « 2 » à gauche et du nombre de réponses « 4 » et « 5 » à droite. Afin d'intégrer la différence entre les réponses extrêmes « 1 » et « 5 » et les réponses plus modérées « 2 » et « 4 », celles-ci ont été affectées d'un facteur réducteur 0,5. Elles « pèsent » donc moitié moins lourd dans le total que les réponses extrêmes.

Clarté et précision

Les avis des répondants sont assez partagés quant à la clarté et la précision des référentiels. Le degré d'accord avec la thèse « programmes trop vagues, trop imprécis » est de 25%, contre 20% pour l'avis contraire (« référentiels sont clairs et précis ») ; les autres ont des positions moins tranchées ou neutres.

Diagramme 15 – Clarté des référentiels



Étrangement, les enseignants flamands sont à peu près aussi critiques sur cette question que les enseignants francophones, alors que les *socles de compétence* et *compétences terminales* sont nettement moins précis que les *eindtermen* (ainsi que nous l'avions montré dans une étude comparative¹¹). Mais une partie des enseignants flamands interrogés ont été récemment confrontés à une nouvelle formulation des « *eindtermen* », utilisant la taxonomie de Bloom. Beaucoup considèrent cette nouvelle formulation comme trop complexe et il se pourrait qu'ils l'associent au « manque de clarté » évoqué ici. D'autre part, les

« Les objectifs finaux ("eindtermen") sont décrits de façon si compliquée que je dois les lire plusieurs fois pour les comprendre. En outre, ils se prêtent à des interprétations très variées » (trad.)

¹¹ N. Hirtt, Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ? Aped, janvier 2008

« Beaucoup d'entre nous ne comprennent pas les programmes. C'est très vague et ouvert à de nombreuses interprétations. Il faudrait écrire tout cela plus concrètement. J'enseigne au premier degré secondaire et l'accent est maintenant trop souvent mis sur les compétences. La théorie, elle, ne peut plus faire l'objet d'une interro. Dommage ! » (trad.)

« Exemple 1 : après la 5ème, ils sauront ce qu'est une molécule. Biologie moléculaire en 4ème. Exemple 2 : besoin des vecteurs en physique au début de la 4ème. Les vecteurs se trouvent plus tard dans le programme de math de cette même année ... »

enseignants francophones sont probablement plus fréquemment confrontés aux épreuves externes (CEB, CE1D, épreuves "réseau" en fin de P2 et de P4, etc.) que les enseignants flamands. Il se pourrait que ces épreuves externes rendent le programme plus explicite et compensent donc en partie leur manque de clarté: les enseignants se réfèrent aux dernières éditions des épreuves pour déterminer ce qu'ils doivent enseigner. L'alignement du curriculum se fait alors davantage par rapport aux épreuves que par rapport aux référentiels.

« J'enseigne les arts plastiques. Les programmes ne sont pas exigeants et très vagues, et je pense que c'est une bonne chose. Le seuil est bas de cette façon, j'ai beaucoup de liberté dans ma pratique pédagogique, je peux vraiment me différencier et faire les devoirs sur mesure pour les étudiants. De cette façon, les élèves acquièrent une image de soi positive parce qu'ils ont souvent des expériences de succès. Je pense que ma matière n'a pas besoin d'objectifs exigeants, car une discipline d'expression doit pouvoir garantir la liberté nécessaire pour que chaque élève découvre ses propres capacités. » (trad.)

On notera que c'est dans l'enseignement qualifiant et dans les sections pédagogiques des hautes écoles que l'on trouve le plus d'avis négatifs quant à la clarté des référentiels.

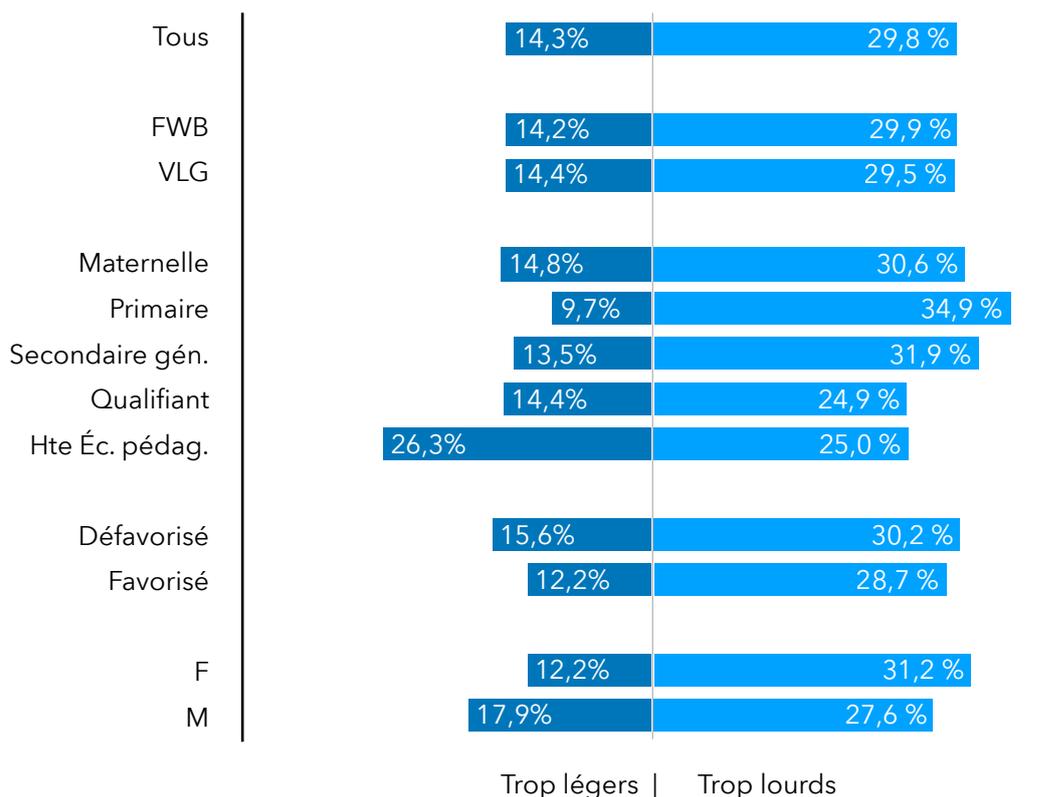
Dans leurs commentaires, certains relèvent des incohérences dans les programmes.

« Les programmes (de français en tout cas) laissent beaucoup de liberté au prof, ce qui est plutôt une bonne chose. Ils semblent, de toute façon, impossibles à suivre entièrement sur une année donc ils sont denses mais cette densité ne mène pas forcément à de l'exigence puisque le prof a une si grande marge de liberté »

Des référentiels trop « lourds »...

Voilà certainement un point qui suscitera du débat. Trois enseignants sur dix estiment que les programmes qu'ils doivent enseigner sont « nettement » trop lourds, trop volumineux, alors que 14% seulement sont clairement de l'avis contraire.¹²

Diagramme 16 – Volume des référentiels



Cette répartition des points de vue se retrouve dans toutes les catégories, sauf chez les enseignants des sections pédagogiques de hautes écoles. Mais c'est dans l'enseignement primaire que la tendance est la plus marquée

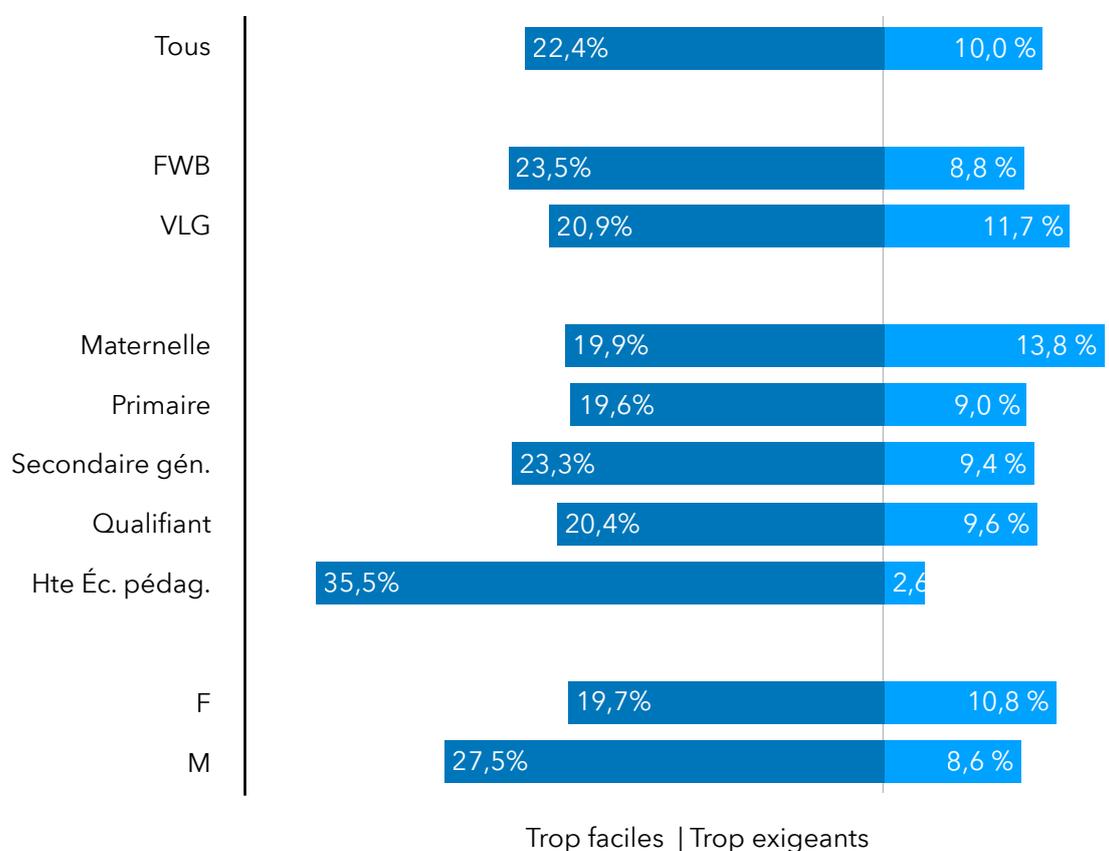
« Je trouve que les nouveaux programmes du 2e degré sont surchargés. Vous ne pouvez plus rien travailler à fond. Personnellement, je n'arrive pas à voir toute la matière correctement. Je dois supprimer si je veux encore obtenir des résultats positifs avec les élèves. » (trad.)

¹² Rappelons, comme expliqué plus haut, que, pour obtenir ce pourcentage, nous additionnons les avis les plus tranchés et la moitié des avis un peu moins tranchés.

...mais trop peu exigeants

Que l'on n'aille toutefois pas interpréter le résultat précédent comme un signe de laxisme de la part des professeurs car, lorsqu'on les interroge sur le niveau d'exigence des référentiels, la position « ils sont nettement trop faciles » l'emporte largement sur la position contraire. Beaucoup soulignent d'ailleurs que le « volume » excessif des programmes nuit au niveau d'approfondissement que l'on peut atteindre. On aborde tout, disent-ils, mais sans aller très loin dans chaque sujet.

Diagramme 17
Niveau d'exigence des référentiels



« J'ai l'impression qu'on en demande beaucoup plus, mais que tout est très superficiel et qu'on ne travaille plus en profondeur. Jadis, on se concentrait sur les matières essentielles, mais de façon approfondie, afin de les maîtriser. Maintenant on aborde de tout, mais il n'y a pas le temps de vraiment apprendre, de répéter, d'exercer, de sorte qu'à la fin il ne reste pas grand chose » (trad.)

L'avis selon lequel les référentiels sont trop peu exigeants est particulièrement fort chez les enseignants de sections pédagogiques francophones. Il est aussi sensiblement plus fort chez les hommes que chez les femmes.

« Les programmes et référentiels, ça va. Mais on doit souvent évaluer "avec largesse" si on veut que la grande majorité des élèves soit hors échec. »
« Même au cours de français, un prof ne peut comptabiliser l'orthographe que de façon limitée ! Comment améliorer l'orthographe si cela ne représente même pas 4 % des points du cours de français et 0 % dans les autres cours ? »
« Au CEB, l'orthographe ne compte quasiment pas, Les savoirs sont mis de côté, plus aucune question de restitution. Il n'y a plus aucune étude pure. »

Ce dernier commentaire permet de clairement poser la relation contradictoire entre volume et niveau d'exigence des référentiels, tout en établissant un lien intéressant avec le sujet suivant : la relation savoirs/compétences.

« Les programmes d'apprentissage sont à la fois trop légers (ils mettent la barre beaucoup trop bas) et surchargés. Quiconque prétend encore que ces objectifs nécessitent trop de connaissances, au détriment des compétences, est totalement à côté de la plaque » (trad.)

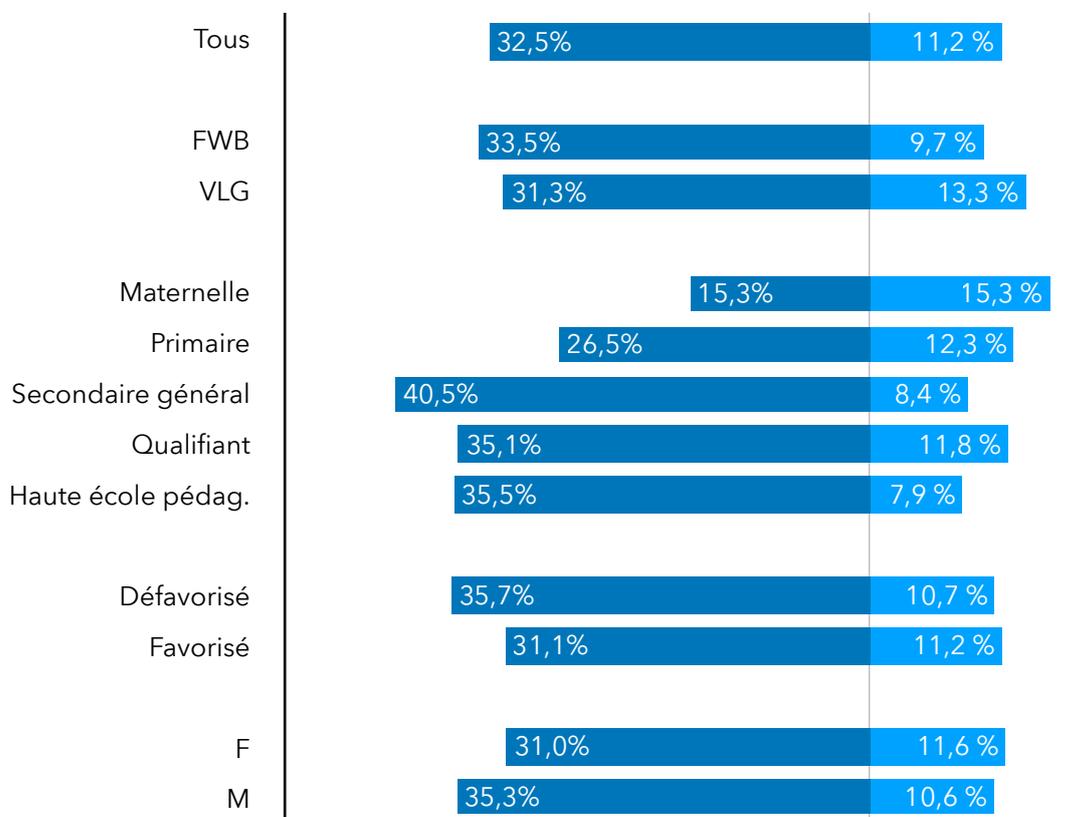
Trop de compétences par rapport aux connaissances

Voilà encore un point où les avis sont très clairement posés. Les enseignants estimant que les référentiels comportent trop de compétences et pas assez de connaissances sont trois fois plus nombreux que ceux qui pensent le contraire.

Si l'on met ceci en regard des deux points précédents, il est probable que l'avis « référentiels trop volumineux » porte sur la longueur des exposés détaillant la façon d'exercer de multiples compétences et non sur le volume des savoirs à transmettre ou à faire découvrir.

« On évacue presque systématiquement les savoirs au profit des compétences. Le problème est qu'il est très difficile de cibler pourquoi une compétence n'a pas été acquise: l'élève ne comprend pas? N'a pas étudié? A manqué un enchaînement? Ne serait-ce que pour des raisons diagnostiques et pour des raisons d'équité (j'étudie, je réussis), les savoirs devraient être rétablis »

Diagramme 18
Équilibre compétences/savoirs



Trop de compétences | Trop de connaissances

« En français, le programme se limite à cerner quelques compétences générales (lire, argumenter, résumer etc.) et des exercices infantilisants qui ne relèvent pas à mon sens de la véritable maîtrise de la langue (présenter un livre dans une vidéo). Exit donc les exercices les plus aboutis comme la dissertation ou le commentaire de texte à la française. En général, l'exigence de structure passe à la trappe. »

« Moins de connaissances, plus de compétences. C'est bien, à condition qu'il y ait quand même un substrat. C'est mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine. Mais il faut quand même un minimum de "plein" pour avoir une tête bien faite... »

Seuls les instituteurs maternels semblent moins critiques concernant cette orientation des référentiels sur les compétences. Il est sans doute normal que l'attachement aux connaissances y soit moins important que, par exemple, l'intérêt pour certaines « compétences sociales » (comportement, attitudes) ou « pratiques ».

Inversement, ce sont les professeurs du secondaire général qui s'en plaignent le plus.

Les professeurs travaillant en milieu défavorisé sont également un peu plus critiques sur l'approche par compétences que les autres.

« Les programmes n'ont pas beaucoup changé depuis mes premières années, mais leur interprétation par l'inspection pédagogique met de plus en plus l'accent sur les compétences au détriment des connaissances, ce qui fait que les élèves non seulement manquent des connaissances de base, mais pensent aussi que l'acquisition de connaissances de base est inutile. Et en même temps ils se sentent très incertains face aux compétences. » (trad.)

« Les nouveaux programmes sont excessivement axés sur les compétences, c'est-à-dire sur l'accomplissement de tâches. Or j'estime que la maîtrise d'une matière passe aussi par autre chose que la réalisation de tâches : par exemple la compréhension des subtilités que peut contenir un énoncé (scientifique ou autre), la discussion libre entre professeur et élèves, l'éveil à la remise en question des idées... »

ÉVOLUTION DES RÉFÉRENTIELS

Quel est le ressenti des enseignants concernant l'évolution des référentiels ? Pour le savoir, nous leur avons demandé de se prêter à un double (et périlleux) exercice : comparer les programmes ou socles actuels à, d'une part, l'enseignement qu'ils ont connu eux-mêmes comme élèves ou comme étudiants et à, d'autre part, ce qu'ils étaient au début de leur carrière.

Voici leurs réponses. Les pourcentages représentent une mesure synthétique des avis tranchés dans un sens ou dans l'autre.¹³

« Il suffit de lire les épreuves de certification pour se rendre compte que le CE1D correspond à ce qui était demandé à la fin de la 6e primaire à l'époque où j'étais élève »

« Ce que nous faisons aujourd'hui en Sciences humaines est de toute façon d'un niveau beaucoup plus élevé que ce que j'ai étudié jadis, dans une école pourtant assez élitiste » (trad.)

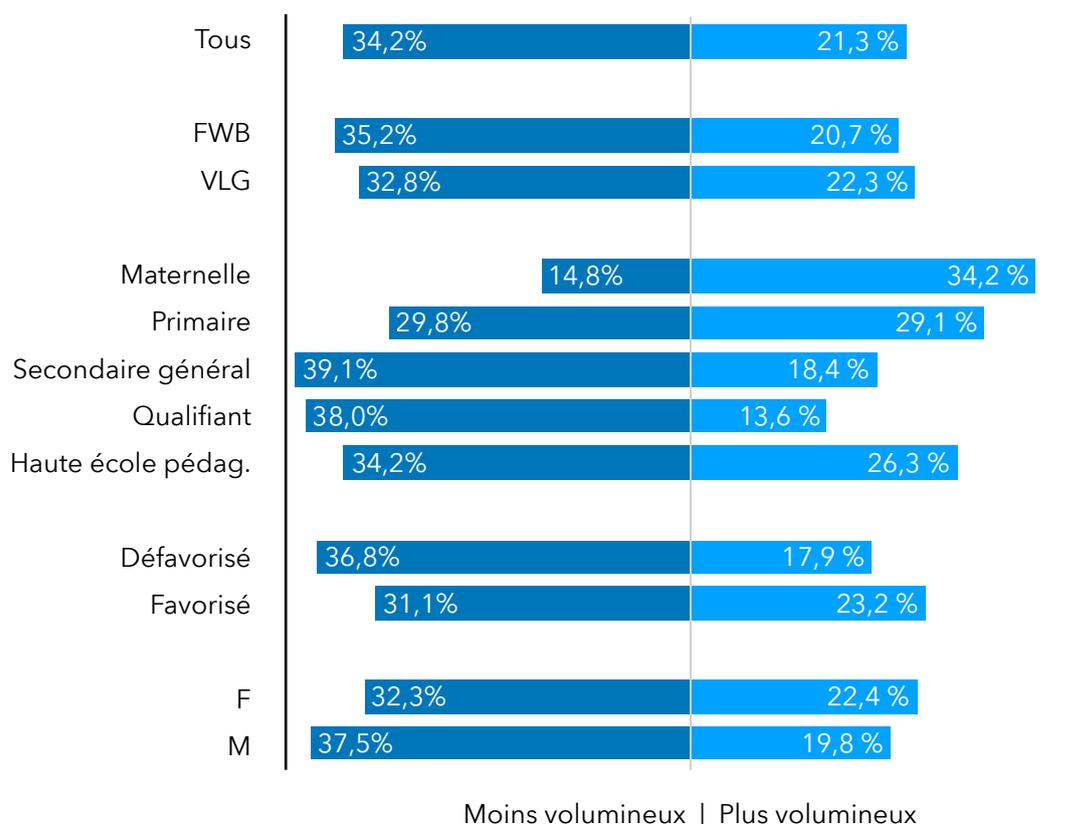
« Un étudiant plutôt faible dans une option de technique qualification ("TSO") il y a 15 ans peut aujourd'hui réussir en technique de transition ("doorstroming") sans faire davantage d'efforts. » (trad.)

¹³ Nous avons traité les réponses comme au point précédent, en additionnant le nombre de réponses extrêmes de chaque terme de l'opposition avec la moitié du nombre de réponses plus « modérées ».

Un peu moins volumineux que dans leur jeunesse ?

Il y a davantage d'enseignants trouvant les référentiels actuels nettement moins volumineux que ce qu'ils ont connu dans leur jeunesse, que d'enseignants qui sont de l'avis radicalement contraire.

Diagramme 19
Evolution quantitative des référentiels
depuis leur propre scolarité



Mais cette tendance générale cache une profonde divergence entre les types d'enseignement. En maternelle, la tendance est carrément inversée et en primaire les deux thèses opposées coexistent sur pied d'égalité.

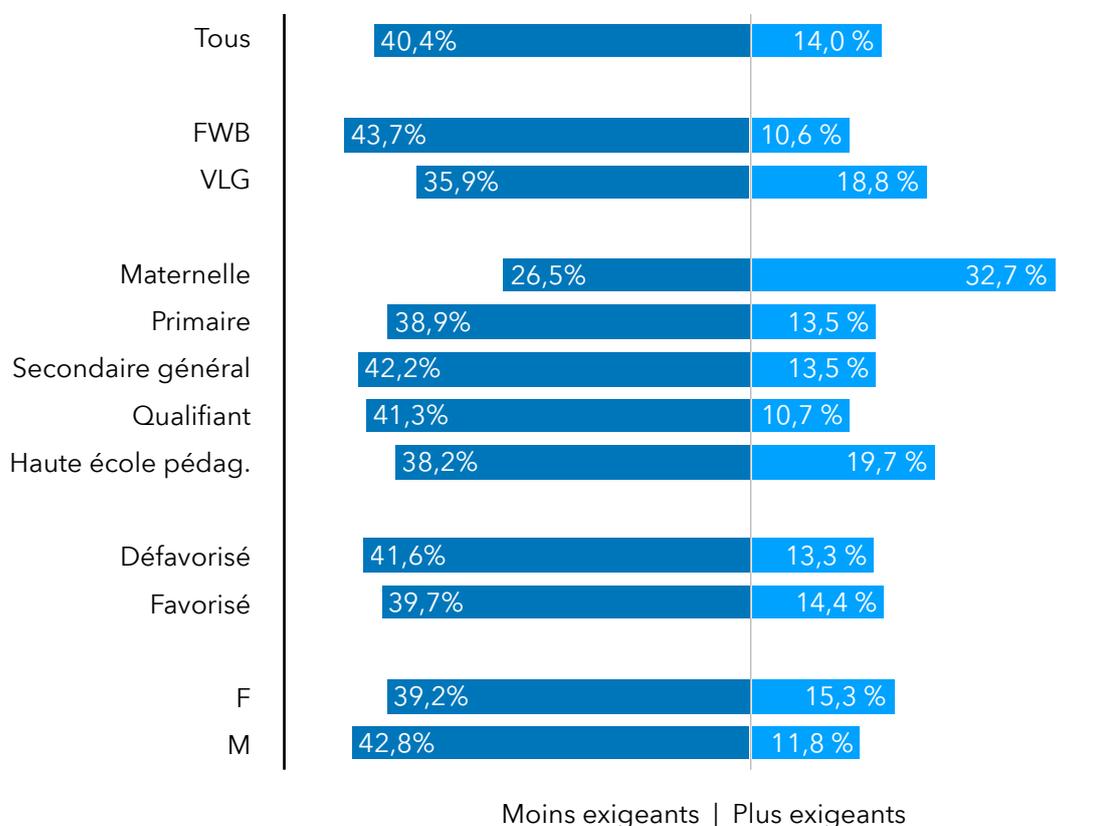
« Je constate avec affolement un nivellement par le bas au niveau de la maîtrise de la langue française (l'importance de l'orthographe, par exemple) et de l'obligation scolaire de lecture : on passe presque de 5 romans à lire à domicile à 3 nouvelles à lire en classe accompagné par le professeur, cela en une décennie »

Moins exigeants que dans leur jeunesse ?

Sur l'évolution qualitative, les avis sont beaucoup plus tranchés et plus unanimes. Les professeurs sont particulièrement nombreux à estimer que les référentiels de leur jeunesse étaient nettement plus exigeants que ceux qu'on leur demande d'enseigner aujourd'hui.

Seuls les instituteurs maternels ne partagent pas cet avis. Mais il faut bien reconnaître que

Diagramme 20
Evolution qualitative des référentiels
depuis leur propre scolarité



notre souvenir du « niveau d'exigence » de l'enseignement reçu à l'école maternelle est pour le moins imprécis. Il est même étonnant qu'autant d'instituteurs de maternelle émettent un avis tranché sur une telle question. On aurait pu émettre l'hypothèse que, du côté francophone, ce résultat serait dû aux nouveaux référentiels mis en place en

« Le niveau d'écriture et de calcul de mes anciens cahiers de deuxième année (en 1968) est d'un niveau beaucoup plus élevé que ce que les élèves accomplissent maintenant (2023) en troisième année... » (trad.)

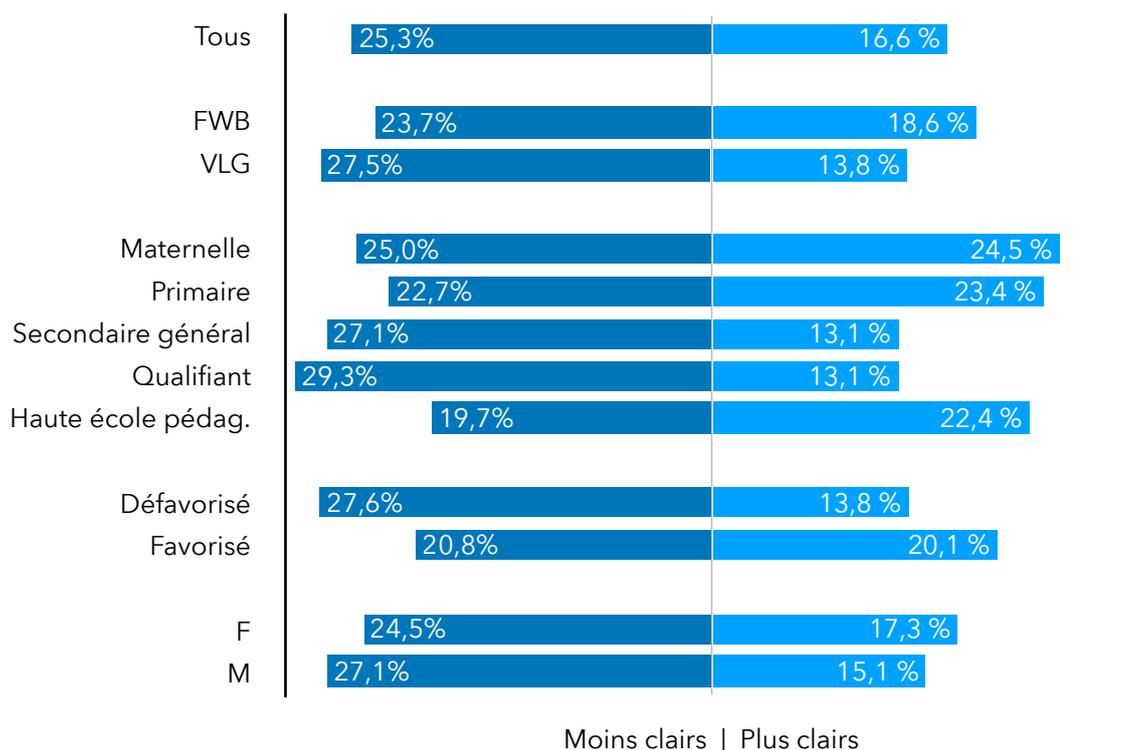
maternelle il y a peu. Pour en avoir le cœur net, nous avons examiné séparément les réponses des instituteurs maternels francophones et néerlandophone. Il apparaît clairement que ce sont les réponses des Flamands qui font peser la balance vers le « plus exigeants » (54,5% contre 14% de « moins exigeants »), alors que les francophones penchent clairement dans le sens contraire (50% de « moins exigeants » contre 20% de « plus exigeants »).

Les enseignants francophones sont plus critiques sur l'évolution qualitative de leurs programmes que les Flamands. Probablement avec raison, car l'enseignement francophone a connu des réformes programmatiques nettement plus conséquentes que l'enseignement flamand.

Clarté en recul

Interrogés sur l'évolution depuis le début de leur carrière professionnelle, les enseignants du secondaire penchent nettement vers un constat de recul en termes de lisibilité des référentiels. Les enseignants du fondamental sont plus partagés.

Diagramme 21
Evolution de la clarté des référentiels
depuis le début de leur carrière



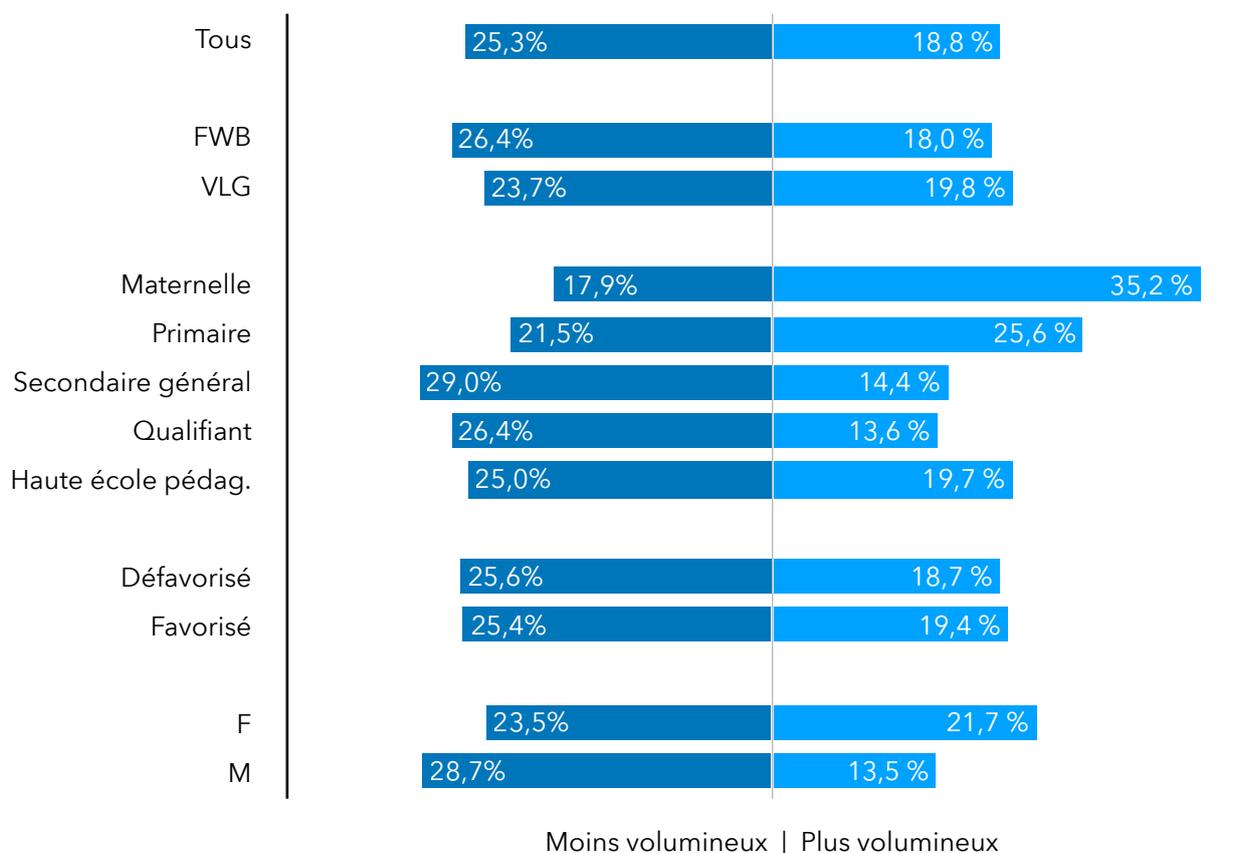
La perception d'une perte de clarté est un peu plus forte en Flandre qu'en FWB et elle est aussi davantage présente chez les enseignants travaillant en milieu défavorisé.

« Quant au savoir littéraire et historique, il est généralement présenté sous la forme d'un tableau synthétique qui ne précise ni les auteurs ni les concepts saillants qui doivent être enseignés. Il n'y a pas non plus de réflexion sur l'objectif général qu'on se fixe en abordant la matière (du genre : étudier Balzac permet de sensibiliser les élèves aux classes sociales, ou bien le romantisme permet d'aborder la place de l'individu et de la religion dans la société moderne, etc.) »

Volume : ça grimpe en maternelle

Les référentiels ont-ils gagné en volume depuis le début de carrière des enseignants interrogés ? En secondaire, les réponses penchent plus vers le « non, ils ont diminué » que vers le « oui ». En revanche, dans l'enseignement fondamental, le « oui » l'emporte et même très largement en maternelle (deux fois plus de « oui » que de « non »).

Diagramme 22
Evolution quantitative des référentiels
depuis le début de leur carrière

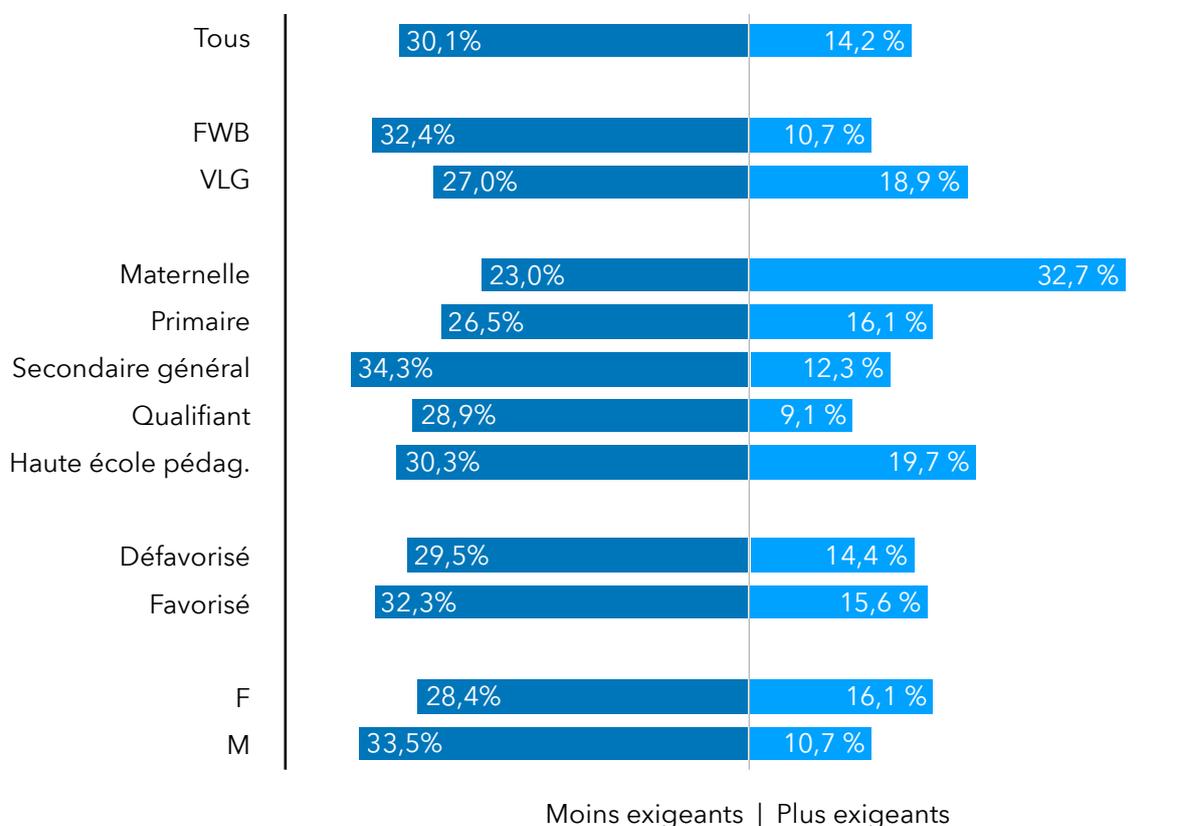


Nous nous sommes demandé si ce résultat particulier pour l'enseignement maternel pouvait être lié à l'introduction, en FWB, des nouveaux programmes issus du Pacte d'Excellence. Cette hypothèse ne semble pas confirmée lorsqu'on distingue les réponses en maternelle pour chacune des communautés : en Flandre, l'équilibre semble même davantage pencher vers le « oui, le volume a augmenté » (14% - 36%) qu'en FWB (23% - 34%).

Exigences en baisse

S'agissant enfin de l'évolution des niveaux d'exigence des référentiels, la fracture entre l'enseignement maternel et les autres niveaux est encore plus frappante. En moyenne, les enseignants sont deux fois plus nombreux à noter une baisse des exigences qu'une élévation de celles-ci. La tendance est particulièrement forte dans l'enseignement francophone et dans le secondaire général.

Diagramme 23
Evolution qualitative des référentiels
depuis le début de leur carrière



En revanche, en maternelle, les avis penchent dans la direction opposée : le niveau d'exigence a augmenté aux yeux de 33% des instituteurs, alors que 23% seulement pensent le contraire.

« Les apprentissages sont nivelés par le bas. Les élèves doivent réussir sans nécessairement apprendre. Ce qui compte, c'est le chiffre lié à la réussite pas les connaissances ni les compétences »

Mais, de nouveau, une analyse détaillée par communauté montre que cette tendance reflète essentiellement l'avis des instituteurs de l'enseignement maternel flamand (11% - 34%) alors que les francophones penchent pour l'avis contraire (38% - 18%).

« J'enseigne depuis 40 ans. J'ai donc pu observer une longue évolution. La différence est immense. Il y a 25 ans, mes propres enfants devaient connaître beaucoup plus que les élèves d'aujourd'hui et le niveau moyen des classes était nettement plus élevé » (trad.)

PÉDAGOGIES : ÉCLECTISME ET LIBERTÉ

Dans le volet « pédagogie » de l'enquête, nous avons voulu savoir, d'une part, comment les enseignants se positionnent par rapport aux « grands » courants pédagogiques (grands par leur importance dans l'histoire de l'éducation moderne ou grands par les débats qu'ils cristallisent) et, d'autre part, quelles sont leurs propres conceptions et pratiques en ce domaine.

Dans les commentaires qui pouvaient accompagner leurs réponses, l'écrasante majorité des enseignants promeut un certain éclectisme pédagogique, c'est-à-dire un recours souple et stratégique aux différentes

« Je suis de ceux qui pensent qu'il n'y a pas "une" "bonne" façon d'enseigner mais que la pédagogie utilisée doit s'adapter en fonction de la matière, du sujet, du groupe-classe, des difficultés ponctuelles rencontrées par les élèves, de leur âge, des affinités de l'enseignant, des conditions matérielles, des opportunités ... bref, utiliser une "trousse pédagogique" variée me paraît une meilleure option que de suivre les préceptes d'une seule vision. »

« Prenons le meilleur de chaque pédagogie et diversifions les approches. »

pédagogies en fonction du moment de l'apprentissage mais aussi pour s'adapter aux caractéristiques fluctuantes du contexte, des matières à enseigner, des élèves, et même de l'enseignant. Cette majorité insiste largement sur l'importance d'une progression fondée sur le concret (manipulations, etc.), mais allant ensuite vers l'abstraction et sur l'intérêt de la construction des savoirs à condition de ne pas négliger

la structuration et la répétition (drill, etc.) permettant d'asseoir les savoirs et savoir-faire.

D'autre part, les enseignants, dans leur majorité, tiennent à ce que soit préservée leur liberté pédagogique. Ils ne veulent pas se voir imposer une pédagogie unique qui empêcherait la prise en

« Concernant les différentes pédagogies, je suis d'avis que tout est intéressant et qu'il ne faut pas être extrémiste. »

« Toutes les pratiques pédagogiques ont leur valeur. Je crois à la combinaison de méthodes variées en fonction des besoins » (trad.)

compte de la complexité des situations, qui standardiserait les activités de classe, enfermerait enseignants et élèves dans une posture unique. Ils réclament, au contraire, une formation de qualité aux différentes pédagogies, et qu'on leur fasse confiance pour combiner les différentes approches en fonction de leurs limites et avantages respectifs.

Ce qu'ils pensent des écoles pédagogiques

Comment les répondants se situent-ils par rapport à quelques courants pédagogiques, toutes communautés et catégories confondues ?

Tableau 15
Quel est votre avis sur les pédagogies suivantes ?

	Très défavorable	Plutôt défavorable	Plutôt favorable	Très favorable	Sans avis	Total
Pédagogie Freinet	4,5 %	13,3 %	33,0 %	17,0 %	32,1 %	100,0 %
Pédagogie Montessori	4,5 %	15,5 %	28,9 %	10,9 %	40,1 %	100,0 %
Socio-constructivisme	4,3 %	8,3 %	27,1 %	15,6 %	44,8 %	100,0 %
Pédagogie explicite	2,3 %	6,9 %	34,9 %	26,0 %	30,0 %	100,0 %
Approche par compétences	6,6 %	23,4 %	41,2 %	15,6 %	13,2 %	100,0 %
Travail en ateliers	2,8 %	13,6 %	42,2 %	31,5 %	9,9 %	100,0 %
Pédagogie active	2,0 %	7,1 %	40,7 %	43,4 %	6,9 %	100,0 %
Pédagogie frontale	11,3 %	25,1 %	37,9 %	14,1 %	11,6 %	100,0 %
Classe inversée	13,3 %	26,3 %	24,8 %	7,7 %	27,9 %	100,0 %
Classe flexible	6,7 %	13,9 %	33,4 %	20,4 %	25,6 %	100,0 %

« La meilleure pédagogie tire profit de méthodes plurielles. Il faut à la fois inclure l'élève et solliciter sa curiosité naturelle, mais aussi l'obliger à adopter une certaine structure et une certaine discipline. »

Observons tout d'abord les pourcentages importants de « Sans avis » pour plusieurs de ces pédagogies, en particulier le socio-constructivisme (45%), la pédagogie Montessori

(40%), mais aussi, dans une moindre mesure, la pédagogie Freinet (32%), la pédagogie explicite, la classe inversée et la classe flexible (26%). On peut supposer que certaines de ces écoles pédagogiques sont totalement ignorées par une fraction importante du corps enseignant. D'autres sont sans doute connues seulement de nom.

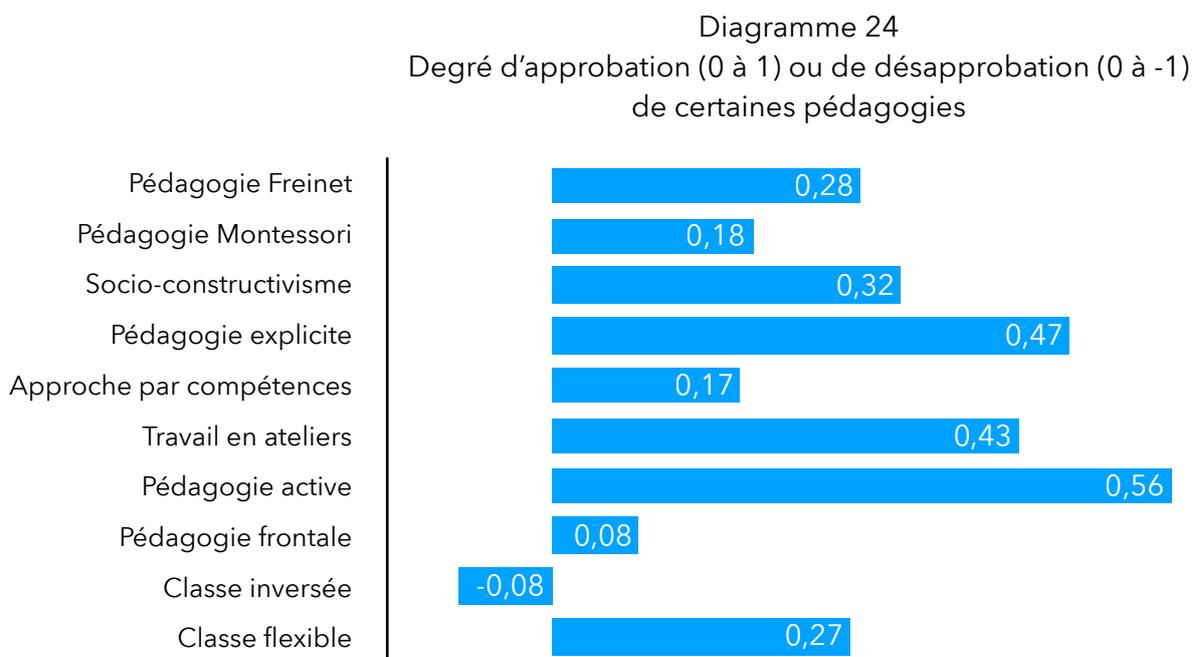
On constatera ensuite que seuls trois types de pratiques pédagogiques obtiennent un pourcentage important d'avis « très » ou « plutôt défavorables », mais que toutes trois affichent, en même temps, un pourcentage important d'avis favorables : la classe inversée (40% d'avis défavorables, contre 32% d'avis favorables), la pédagogie frontale (36% contre 52%) et l'approche par compétences (30% contre 57%).

Pour toutes les autres pédagogies, les avis favorables l'emportent largement sur les avis défavorables. Les plus grands succès vont à la pédagogie active (84% d'avis favorables), au travail en ateliers (74%) et à la pédagogie explicite (61%). Dans leurs commentaires aussi, les enseignants rejettent massivement la « guerre pédagogique » qui opposerait un front « pédagogies explicites » à un front « pédagogies constructivistes ».

« J'en ai assez qu'on nous demande de trancher entre enseignement explicite et socio-constructivisme : les deux "écoles" ne sont pas du tout incompatibles. Arrêtons de les opposer et de devoir choisir un camp »

Analyse chiffrée

Afin d'affiner ces analyses sans démultiplier les tableaux, nous avons synthétisé les avis en un indice numérique allant de -1 (très défavorable) à 1 (très favorable). Les valeurs du graphique ci-dessous sont les moyennes de ces indices pour chacune des pédagogies. Les « sans avis » ont donc été omis dans ce calcul.¹⁴



Le graphique confirme les impressions formulées plus haut. Trois pédagogies sortent du lot, avec des indices supérieurs à 0,4 : pédagogie active, pédagogie explicite et travail en ateliers. Trois autres pédagogies ont un indice moyen relativement positif, proche de 0,3 : Freinet, socio-constructivisme et classe flexible (en se souvenant toutefois qu'il y avait là beaucoup de « sans avis »). Montessori et l'APC s'en sortent avec un bilan tout juste positif alors que la pédagogie frontale et la classe inversée sont proches de zéro : les avis positifs et négatifs se compensent.

« De nombreux courants pédagogiques sont plutôt favorables aux apprentissages mais je ne suis pas une puriste. Prendre un peu de tout permet d'être plus efficace. Je suis plutôt favorable aux pédagogies actives pour autant que l'apprentissage soit bien structuré et explicite par le prof et les élèves. »

¹⁴ Les valeurs intermédiaires 'plutôt favorable' et 'plutôt défavorable' ont été encodées comme -1/3 et +1/3, de façon à conserver un intervalle régulier de 2/3 entre les valeurs associées aux diverses réponses possibles.

Ces jugements varient-ils selon les régions, les types d'enseignement ou d'autres variables ?

Tableau 16
Degré d'approbation (+) ou de désapprobation (-) de différentes pédagogies

	Frein.	Mont.	Cons.	Expl.	APC	Atel.	Activ.	Front.	Invers.	Flex.
Tous	0,28	0,18	0,32	0,47	0,17	0,43	0,56	0,08	-0,08	0,27
FWB	0,33	0,20	0,39	0,47	0,08	0,52	0,55	-0,16	-0,07	0,20
VLG	0,20	0,13	0,13	0,47	0,31	0,28	0,58	0,38	-0,11	0,36
Maternelle	0,40	0,31	0,51	0,39	0,14	0,66	0,74	-0,15	-0,28	0,54
Primaire	0,30	0,20	0,37	0,51	0,13	0,44	0,62	-0,02	-0,18	0,26
Sec. général	0,18	0,09	0,22	0,48	0,17	0,29	0,41	0,23	-0,04	0,17
Qualifiant	0,25	0,18	0,28	0,42	0,23	0,44	0,60	0,11	-0,12	0,27
HE péda.	0,55	0,24	0,52	0,48	0,19	0,64	0,59	-0,12	0,08	0,36

On note de sérieuses différences nord-sud pour certaines pédagogies. Ainsi, la pédagogie frontale est-elle plutôt rejetée du côté francophone (-0,16), alors qu'elle est assez largement plébiscitée en Flandre (0,38). Inversement, le socio-constructivisme est davantage approuvé en FWB (0,39) qu'en Flandre (0,13).

Sans grande surprise, les instituteurs de maternelle rejettent plus fortement que les autres l'approche frontale et plébiscitent davantage les pédagogies actives, le travail en ateliers, le socio-constructivisme, les pédagogies Freinet et Montessori. Inversement, les enseignants du secondaire général penchent davantage que les autres vers l'enseignement frontal et/ou explicite. On ne s'étonnera pas non plus de voir les professeurs du qualifiant apprécier le travail en ateliers et les pédagogies actives.

Les enseignants (principalement francophones) de section pédagogique¹⁵ en haute école se distinguent par quelques avis tranchés : leur rejet de la pédagogie frontale (-0,12), mais pas de l'enseignement explicite (+0,48), leur soutien important au travail en ateliers (+0,64), aux pédagogies actives (+0,59), au socio-constructivisme (+0,52) et à la pédagogie Freinet (+0,55). On notera aussi un soutien plutôt timide aux phénomènes de mode que sont la « classe inversée » et la pédagogie Montessori.

¹⁵ Moyennant les réserves déjà formulées en introduction concernant la faible représentativité de l'échantillon pour cette catégorie, surtout du côté néerlandophone.

Pédagogies actives et pédagogies explicites

Les pédagogies actives et les pédagogies explicites sont, quant à elles, plébiscitées au Nord comme au Sud. Les premières font un véritable « tabac » dans l'enseignement fondamental (0,74 en maternelle, 0,62 en primaire).

Dans leurs commentaires à ce sujet, bon nombre d'enseignants estiment que les approches actives sont vectrices d'une compréhension plus fine, d'une meilleure appropriation des concepts, mais qu'elles sont trop gourmandes en temps pour permettre de couvrir l'ensemble du programme. Les pédagogies explicites sont ainsi considérées par certains comme plus efficaces.

« Le temps est toujours le nerf de la guerre, dans l'enseignement. À ce niveau, je trouve l'approche de l'enseignement explicite beaucoup plus efficace qu'un socioconstructivisme chronophage. Mais il est important d'avoir plusieurs cordes pédagogiques à son arc et de varier les approches en fonction de ce que l'enseignant "sent" dans son groupe. »

Certains enseignants estiment toutefois que les pédagogies actives peuvent mettre en difficulté les élèves de milieux populaires ou les élèves fragilisés par un trouble d'apprentissage.

« Dans un milieu défavorisé, il me semble que les élèves ne sont pas toujours au courant des attendus scolaires. La pédagogie active peut les faire passer à côté des apprentissages. Je pense que, pour ce type de milieu scolaire, une approche explicite, très structurée, qui va du simple au complexe est le meilleur moyen d'accéder aux apprentissages. »

« Ces dernières années, les concepts d'auto-découverte, de pédagogie active ou auto-gérée ont pris beaucoup d'importance, alors que de nombreux élèves apprennent mieux par des méthodes explicites et se crispent face aux méthodes actives. Et tout le monde n'est pas capable de passer tout seul à un niveau de complexité supérieur » (trad.)

D'autres regrettent que les pédagogies actives soient parfois utilisées comme un élément marketing sur le marché scolaire.

« Je ne suis pas contre les pédagogies actives, mais trop souvent elles servent de vitrine pour attirer un certain public scolaire et maintenir un positionnement sur l'échiquier du quasi-marché scolaire. »

« Les pédagogies actives ont été récupérées par les bobos et la plupart des écoles proposant des alternatives à l'enseignement traditionnel sont inaccessibles au plus grand nombre. »

Compétences et savoirs

De même, l'approche par compétences est à peine acceptée en FWB (0,08) et beaucoup plus favorablement perçue chez les néerlandophones (0,31).

Ceci peut s'expliquer de deux façons, probablement complémentaires. D'une part, le terme utilisé dans le questionnaire néerlandophone en lieu et place de *Approche par compétences*, à savoir *Competentiegerichte aanpak* (approche orientée sur les compétences) ne couvre pas exactement le même concept. Il n'existe pas d'équivalent néerlandophone exact pour l'APC. D'autre part, alors qu'en FWB l'introduction de l'APC a fait l'objet d'une profonde réforme programmatique voici près d'un quart de siècle,

« L'approche par compétences creuse les différences entre élèves issus de différents milieux socio éco : mes élèves ne vont pas au musée, ne partent pas en vacances, ne discutent pas politique avec leurs parents,.. »

l'orientation sur les compétences a été beaucoup moins poussée en Flandre.

Dans leurs commentaires, des enseignants francophones expriment explicitement leurs réserves quant à l'APC, en ce qu'elle relativiserait et affecterait l'importance de la

« Ces dernières années, les contenus ont relégué le savoir au détriment du savoir-faire. L'impact le plus négatif de cette décision est un affaiblissement significatif de la maîtrise de la langue française. Les bases ne sont plus acquises »

« Moins de connaissances, plus de compétences. C'est bien, à condition qu'il y ait quand même un substrat. C'est mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine. Mais il faut quand même un minimum de "plein" pour avoir une tête bien faite... »

« Les compétences sont intéressantes mais à usage modéré : ne pas en faire un fétichisme comme certains pédagogues de l'Histoire l'ont fait. »

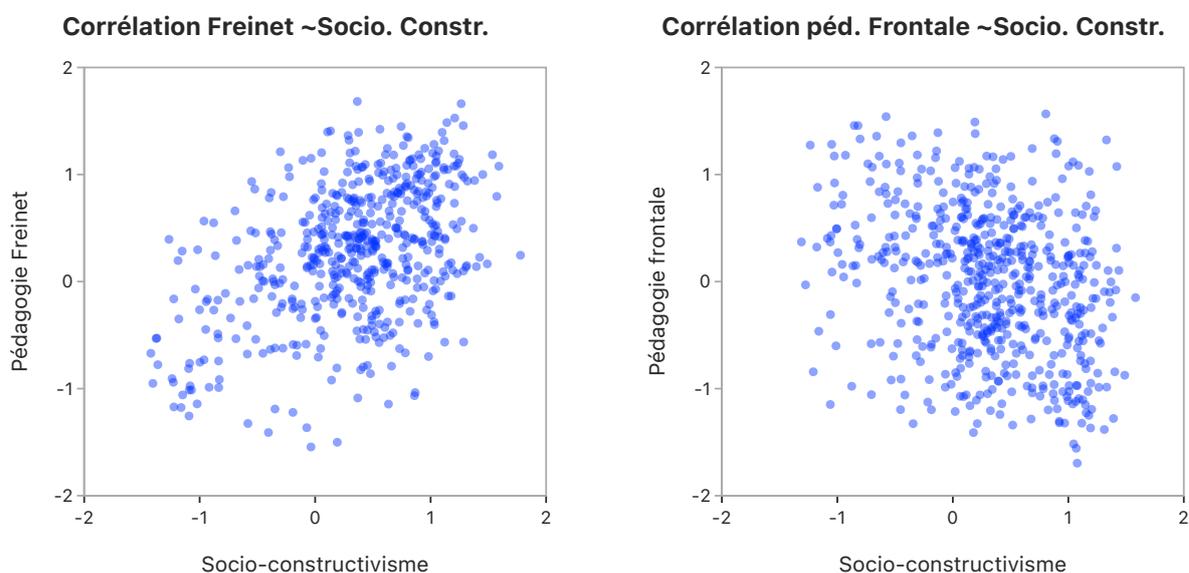
transmission des savoirs. Or les enseignants estiment souvent que « les bases » ne sont plus maîtrisées et que cela entrave tout apprentissage plus complexe.

« Il ne s'agit pas de scinder les deux positions [approche par compétences et transmission des savoirs] mais de veiller à une complémentarité entre chaque pôle car, sans les savoirs, développer des compétences est plus compliqué. »

Corrélations

Pour finir, il nous a semblé intéressant de voir s’il existait des corrélations entre les réponses pour les différentes pratiques pédagogiques. Ainsi, peut-on logiquement observer une forte corrélation positive ($r=+0,42$) entre les degrés d’adhésion au socio-constructivisme et à la pédagogie Freinet. Inversement, on note une tout aussi prévisible corrélation négative ($r=-0,24$) entre le socio-constructivisme et la pédagogie frontale. Ces deux corrélations sont illustrées par les nuages de points ci-dessous.¹⁶

Diagrammes 25a et 25 b



L’adhésion à l’approche par compétences s’avère quant à elle faiblement corrélée (positivement) au travail en ateliers ($r=+0,13$), un peu plus ($r=+0,22$) aux pédagogies actives, mais pas du tout ($r=0,06$) à la pédagogie Freinet.

Quant à la pédagogie explicite, elle ne présente aucune corrélation (ni positive, ni négative) avec le socio-constructivisme, la pédagogie Freinet, le travail en ateliers ou les pédagogies actives. Signe, une fois de plus, que les défenseurs de ces méthodes-là ne s’opposent pas forcément à la pédagogie explicite, comme on tend parfois à le croire ou à le caricaturer. En revanche, l’adhésion à la pédagogie explicite est légèrement positivement corrélée ($r=0,24$) à l’enseignement frontal.

¹⁶ Pour calculer et visualiser ces corrélations, nous avons remplacé les réponses réelles (qui prennent seulement les valeurs discrètes -1, -1/3, 1/3 ou 1) par une réponse plausible continue, obtenue en y additionnant des nombres aléatoires suivant une distribution normale centrée en 0 et d’écart type 1/3.

EN GUISE DE CONCLUSION ?

« Je me garderai bien d'émettre un avis trop tranché concernant "la pédagogie". Cet aspect central de mon métier m'apparaît de plus en plus comme relevant d'une sorte d'"artisanat": il doit s'appuyer sur quelques "règles du métier", mais l'enseignant me semble devoir surtout "composer" avec un matériau humain partiellement rétif à une standardisation de son activité - sans quoi l'enthousiasme cède rapidement sa place à l'ennui. Les "pédagogies" m'apparaissent comme autant de couleurs dans la palette de l'enseignant. Et je n'affectionne pas vraiment les monochromes, c'est pourquoi je ne goûte pas tellement les "fondus" d'une pédagogie unique... »

LEURS PROPRES CONCEPTIONS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Nous avons proposé aux enseignants un certain nombre de préceptes pédagogiques (ou prétendus tels) avec lesquels il leur a été demandé d'indiquer leur degré d'accord.

Tableau 17
Que pensez-vous de ces préceptes pédagogiques ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans avis	Total
On apprend mieux en s'amusant	6,5 %	20,4 %	42,0 %	28,2 %	2,9 %	100,0 %
On apprend mieux en découvrant seul	4,1 %	18,4 %	41,5 %	33,7 %	2,3 %	100,0 %
Le prof doit guider plutôt que transmettre	11,5 %	32,4 %	33,8 %	19,4 %	3,0 %	100,0 %
Les élèves sont tous capables	8,0 %	23,5 %	38,1 %	28,5 %	1,9 %	100,0 %
Il y a des manuels et des intellectuels	11,9 %	17,3 %	35,0 %	29,5 %	6,3 %	100,0 %
Chacun doit apprendre à son rythme	2,0 %	15,7 %	45,8 %	34,3 %	2,2 %	100,0 %
Individualiser en fonction des types d'intelligences	13,6 %	27,5 %	35,1 %	18,2 %	5,6 %	100,0 %
Le prof doit structurer et expliciter la matière	0,6 %	3,9 %	36,4 %	55,4 %	3,6 %	100,0 %
On apprend mieux dans un environnement calme	0,2 %	0,8 %	18,0 %	78,7 %	2,3 %	100,0 %
Il faut adhérer à la finalité du cours pour apprendre	0,3 %	2,8 %	27,3 %	63,4 %	6,2 %	100,0 %

Premier constat : ici, les « sans avis » se font beaucoup plus rares qu'au point précédent. Il ne s'agit plus de juger une lointaine théorie, mais de se positionner sur des conceptions concrètes qui font sens pour la plupart d'entre eux.

Trois préceptes engrangent les avis favorables de la quasi-totalité des enseignants :

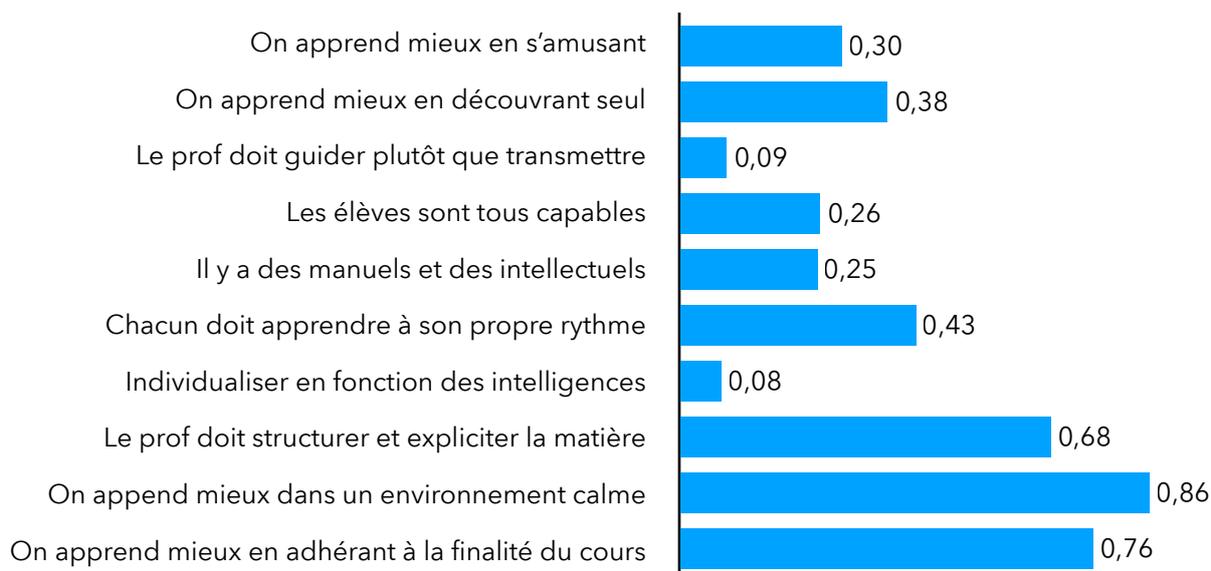
- « On apprend mieux dans un environnement calme » (97% d'accord)
- « Le prof doit structurer et expliciter la matière » (92% d'accord)
- « Il faut adhérer à la finalité du cours pour apprendre » (91% d'accord)

Les conceptions qui butent sur le plus d'opposition (quoique toujours minoritaires) sont :

- « Le prof doit guider plutôt que transmettre » (44% pas d'accord)
- « Individualiser en fonction des types d'intelligences » (41% pas d'accord)
- « Les élèves sont tous capables » (31% pas d'accord)
- « Il y a des manuels et des intellectuels » (29% pas d'accord)

De la même façon qu'au point précédent, nous avons traduit les réponses en indices allant de -1 (désaccord total) à 1 (accord total). On observe que les moyennes des indices sont toutes positives, mais certaines sont très proches de zéro, signe que les avis concernant le point correspondant sont fortement partagés.

Diagramme 26
Indice moyen d'accord (+) ou de désaccord (-) avec les préceptes suivants...



On apprend mieux en s’amusant

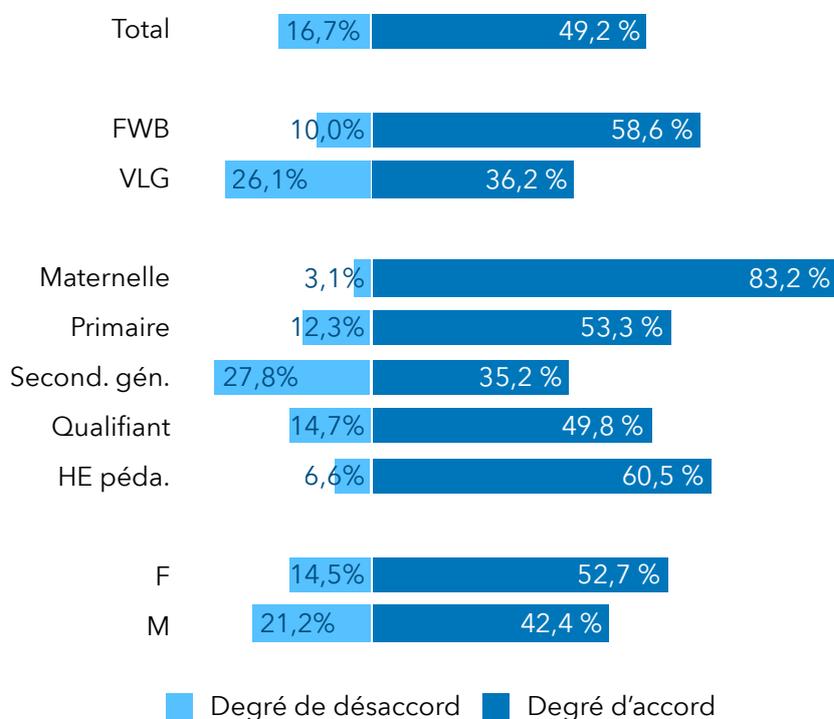
Afin de mieux se rendre compte des divergences d’opinion au sein des groupes, nous distinguerons, dans la suite, les degrés d’accord et de désaccord.

Que sont les « degrés d’accord » et de « désaccord » ?

Afin de pondérer différemment les réponses « tout à fait d’accord » et les « plutôt d’accord », le « degré d’accord » est obtenu en additionnant le pourcentage de « tout à fait d’accord » avec la moitié du pourcentage de « plutôt d’accord ». On fait de même pour calculer le degré de désaccord à partir des pourcentages de « pas du tout d’accord » et « plutôt pas d’accord ».

Ainsi un degré d’accord de 100% signifierait que tout le monde a répondu « tout à fait d’accord ». Un degré d’accord de 50% peut signifier, par exemple, 20% de « tout à fait d’accord » et 60% de « plutôt d’accord ». Mais il peut signifier aussi 40% de « tout à fait d’accord » et 20% de « plutôt d’accord ».

Diagramme 27
« On apprend mieux en s’amusant »



C'est dans l'enseignement maternel que l'on trouve le plus haut degré d'accord avec le précepte selon lequel l'élève apprend mieux en s'amusant. Seuls 5% rejettent plutôt ou tout à fait cette idée (degré de désaccord 3,1%).

Cette dernière est cependant beaucoup plus fortement soutenue chez les francophones que chez les néerlandophones (où le degré de désaccord atteint 26%).

« Les apprentissages en jouant, s'amusant, en découvrant par eux-mêmes, tout en étant guidés ... permettent un apprentissage de meilleure qualité, mais sont moins efficaces en termes quantitatifs. »

Il en va de même pour les professeurs de l'enseignement secondaire qui sont eux aussi très partagés : 28% de désaccord et 35% d'accord.

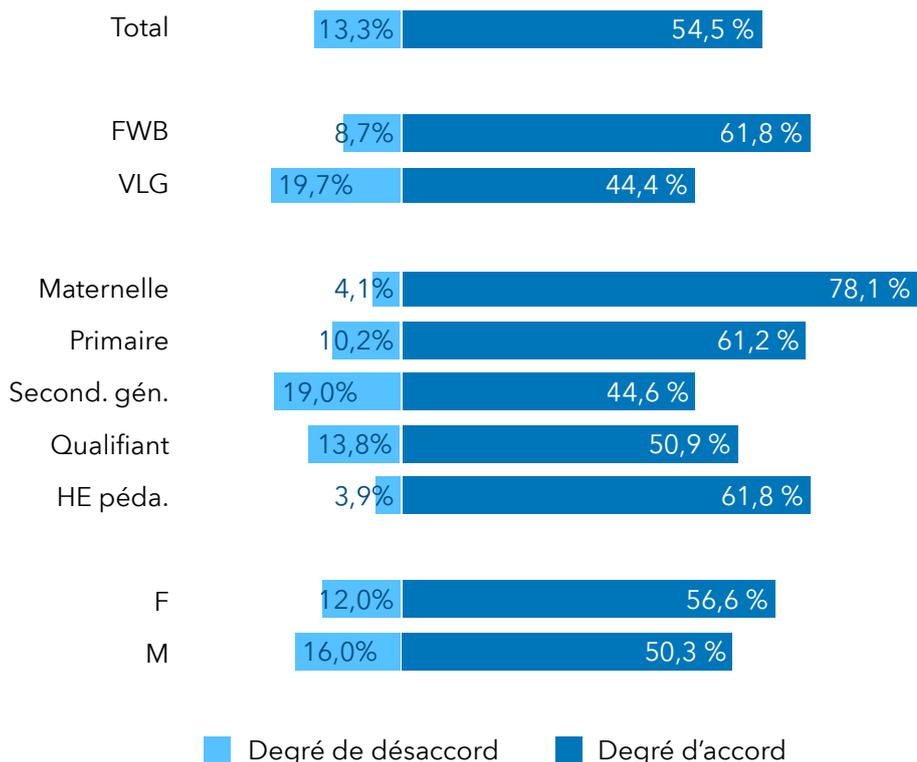
Enfin, notons que cette thèse est assez largement soutenue par les enseignants des sections pédagogiques en haute école, avec un degré d'accord de 60,5%.

« Un jeu ou un quiz peuvent certainement être instructifs, mais un enfant ne devrait pas s'attendre à tout apprendre en jouant. » (trad.)

On apprend mieux en découvrant seul

Les tendances sont à peu près les mêmes que pour la thèse précédente, mais les écarts sont moins grands.

Diagramme 28
« On apprend mieux en découvrant tout seul »



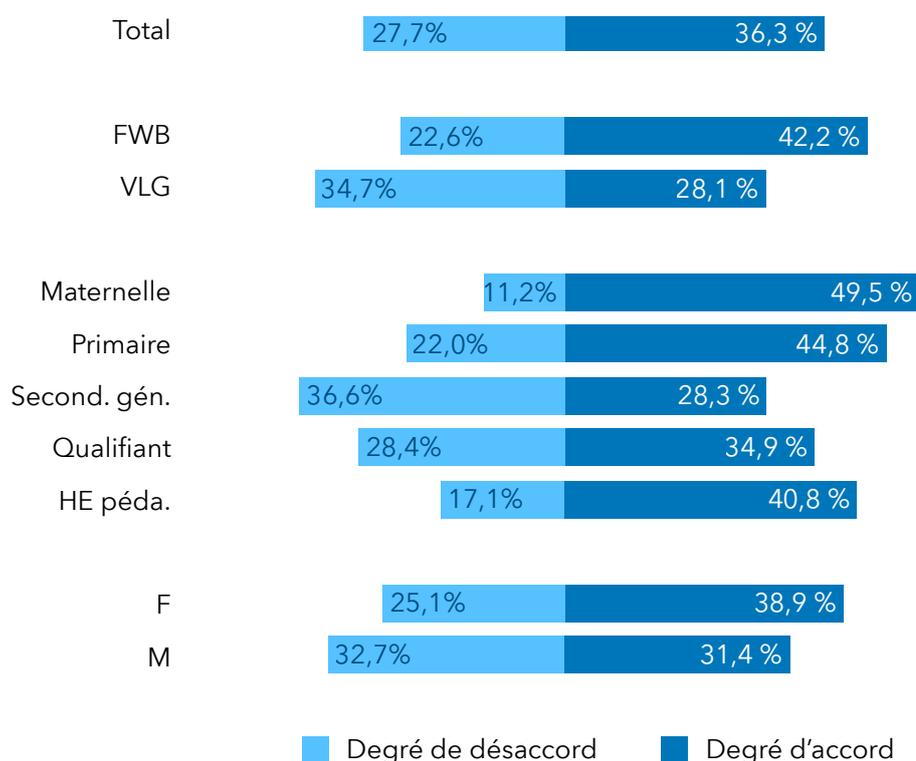
Nous avons pu calculer que les réponses sur ce point sont assez nettement corrélées positivement avec les appréciations concernant le socio-constructivisme ($r=0,45$) et très négativement ($r=-0,42$) avec le jugement sur la pédagogie frontale, ce qui semble cohérent.

« L'institut est là pour accompagner, cheminer avec l'enfant (et non le guider). La classe est organisée en ateliers libres, permanents et coopératifs. Dans ce cadre, l'enfant jouit d'une grande liberté. Il peut expérimenter, tâtonner, découvrir, travailler seul ou en petits groupes de 2, 3 enfants, à son rythme. »

Guider l'élève plutôt que transmettre son savoir

L'idée selon laquelle les enseignants auraient moins pour rôle de transmettre un savoir que de guider les élèves dans la découverte autonome de connaissances nouvelles fait davantage recette chez les professeurs francophones qu'en Flandre, où les désaccords l'emportent.

Diagramme 29
Guider plutôt que transmettre

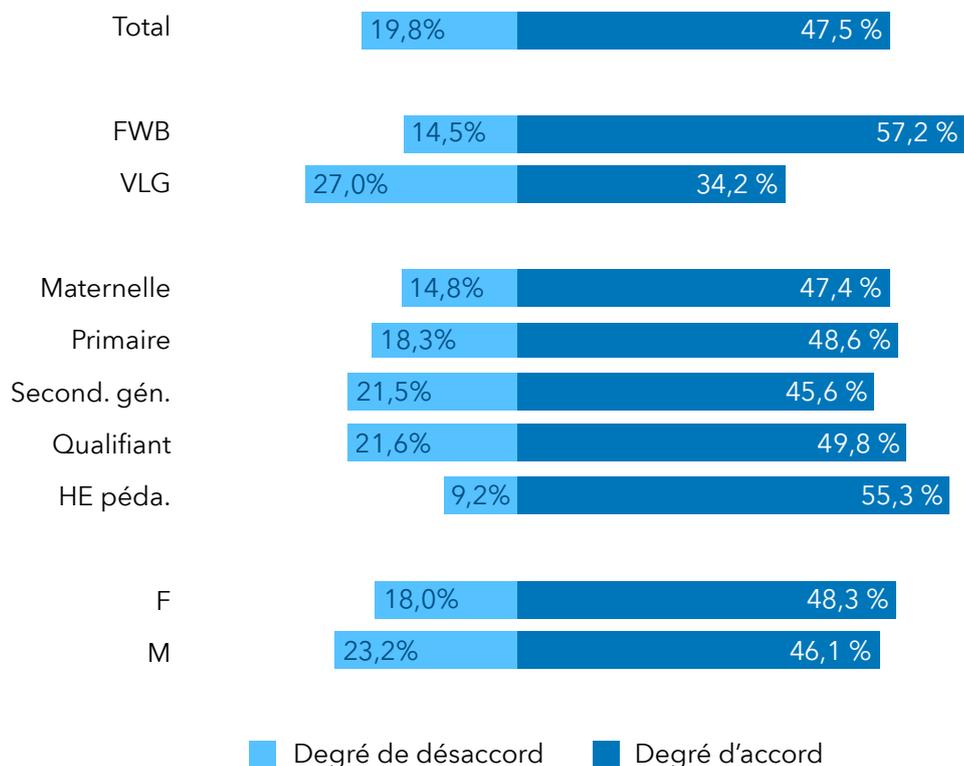


Elle est aussi plus populaire dans l'enseignement fondamental (et chez les enseignants de hautes écoles pédagogiques) que dans le secondaire, où 37% la rejettent, contre 28% d'accord.

Enfin, les hommes sont également plus réticents envers cette idée que les femmes.

« Même si je suis favorable aux pédagogies "alternatives", je pense qu'une fois arrivé à un certain niveau de complexité et d'abstraction, un enseignement transmissif est le plus efficace, suivant le précepte que nous sommes "des nains sur les épaules de géants". »

Tous capables !

Diagramme 30
« Tous capables »

C'est entre francophones et néerlandophones que l'on observe la plus forte différence des avis lorsqu'on demande aux enseignants de dire s'ils sont d'accord avec la thèse « tous les élèves sont capables d'apprendre et de réussir ». En Flandre, le pourcentage de répondants en désaccord est presque le double de la FWB.

« Dans le technique et professionnel, les élèves sont souvent démotivés car "on" leur a répété qu'ils étaient incapables. Or, peu d'élèves sont vraiment incapables ; ils ont besoin de stimulations et de sentir une personne qui leur fait confiance à leurs côtés. Quand ils se sont réconciliés avec l'école (et avec eux-mêmes), on peut faire du bon travail en adoptant des méthodes adaptées à chaque cas mais cela exige une grande disponibilité (prise en charge pendant les périodes de pause - récréations, midi - ou après les cours). Créer une ambiance stimulante dans la classe où chacun peut s'entraider est aussi une solution moins contraignante que la précédente, elle donne généralement de bons résultats. Évidemment, dans les classes surpeuplées, c'est plus difficile mais pas impossible. »

Dans les commentaires qui accompagnent leurs réponses, une partie des enseignants, parfois avec quelques nuances, adhèrent au « tous capables ». D'autres estiment que ce postulat d'éducabilité est utopique, et plaident dès lors pour une École aux ambitions différenciées selon les capacités et intérêts individuels présumés.

« Je pense que la majorité des élèves sont capables de réussir. Parfois, ils ont des difficultés scolaires, car leur priorité n'est pas l'apprentissage. »

« En vingt années d'enseignement au fond de la « poubelle sociale », j'ai vu se produire des miracles, des enfants qui s'épanouissaient, trouvaient leur voie et allaient loin. Mais j'en vois aussi ceux qui ont vécu trop de choses difficiles, des cerveaux qui n'ont jamais été exercés, des compétences qui n'ont jamais été apprises. Et parfois, cet arriéré est trop important pour être comblé, peu importe à quel point vous essayez. Je ne pense donc plus que tout le monde puisse tout apprendre. Il me semble beaucoup plus important que les enfants soient heureux, vivent le succès et aient le temps de se trouver pour, peut-être, retrouver le goût de l'étude plus tard. » (trad.)

Certains enseignants estiment que l'échec scolaire n'est pas tant la conséquence d'une inégalité des talents ou de capacités que d'attitudes et de manque d'intérêt pour le savoir et la scolarité. La valeur « connaissance » se verrait, selon eux, déclassée par d'autres systèmes de valeurs (la notoriété sur les réseaux sociaux, l'argent, la réussite facile, la religion, l'idéologie sportive, etc.)

« Tous les élèves sont capables de réussir à condition qu'ils travaillent en classe et, un minimum, à domicile. Encore faut-il que cela fasse partie de leurs valeurs. »

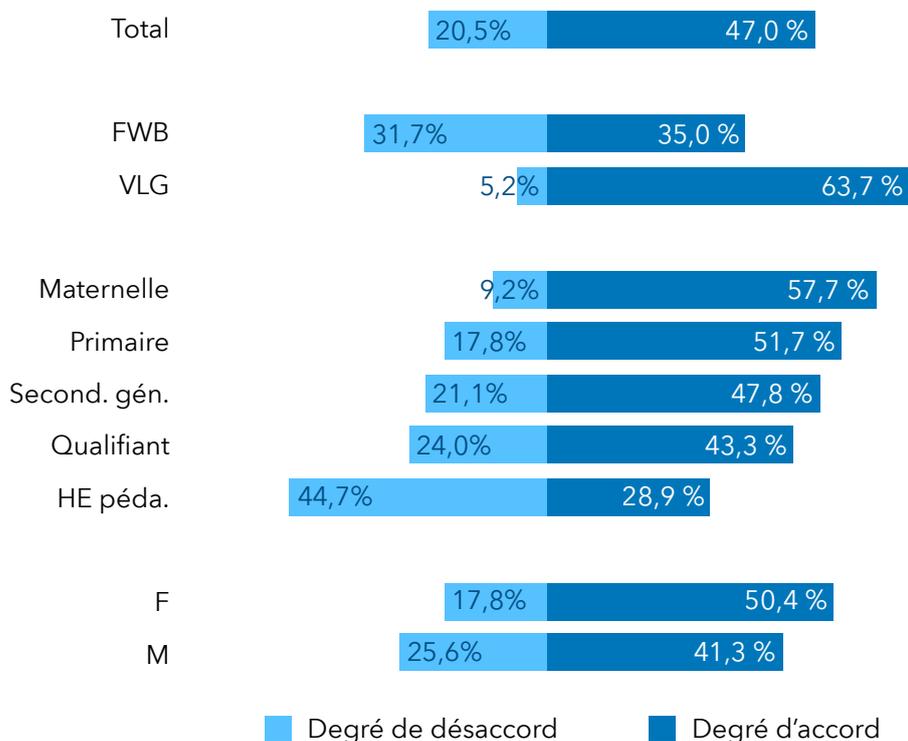
« Il y a un certain discours pédagogue et "humaniste", un certain "culte de l'enfant" également, qui tend à privilégier le "bien-être", la "bienveillance", la "valorisation inconditionnelle", l' "épanouissement", toutes choses bonnes certainement, mais qui ne peuvent se faire (... or c'est bien le cas dans les faits...) au détriment d'un autre référentiel, à savoir celui de l'exigence, de la rigueur, du travail, de l'émancipation intellectuelle. »

Pour ces enseignants, ceci affecte la persévérance et la rigueur dans le travail scolaire. Certains précisent que ce rabaissement des exigences est aussi véhiculé par l'institution scolaire (ou du moins par « le pédagogisme ») au sein de laquelle un référentiel de la compassion se substituerait à celui de l'émancipation intellectuelle.

« Les statistiques gommant une grande partie de la réalité. Vous avez posé la question : tous les élèves sont-ils capables d'apprendre et de réussir ? Mais ce sont en fait deux questions. À la première, la réponse est absolument « oui ». C'est la base de ma vision du monde : chaque être humain peut apprendre et se développer. Mais la question de savoir s'ils peuvent tous réussir dépend de ce que vous entendez par « réussir » : où met-on la barre ?

Je pense que chaque individu est à la fois « manuel » et « intellectuel ». Certes, cet « équilibre » est différent d'une personne à l'autre, mais cette dichotomie a conduit à abandonner les élèves du professionnel, lorsqu'il s'agit d'apprendre à penser de manière critique » (trad.)

Il y a des manuels et des intellectuels

Diagramme 31
Il y a des manuels et des intellectuels

Cette thèse – qui revient en quelque sorte à naturaliser les dispositions à l'abstraction et/ou au travail « pratique » et qui sert donc souvent de justification idéologique à la sélection hiérarchisante – est encore très en vogue en Flandre, où le degré d'accord atteint 64%. On se souviendra que c'est aussi en Flandre qu'on avait observé le plus haut pourcentage de réponses « ils ont un déficit de capacités intellectuelles » s'agissant d'expliquer les difficultés de certains élèves. On observe d'ailleurs une nette

« *Manuels ou intellectuels ?
Eh oh, on est
au XXIème
siècle !* »

« *Attention avec les catégorisations manuel/intellectuel, types d'intelligences, chacun son rythme,... qui portent une certaine valence sociale et qui peuvent mener à l'essentialisation d'inégalités sociales et de malentendus socio-cognitifs.* »

corrélation positive entre ces deux réponses ($r=0,31$).

Mais, même en FWB, le pourcentage d'accord est légèrement supérieur au pourcentage de désaccord.

Le degré d'accord semble diminuer au fur et à mesure qu'on avance dans les années de scolarité : de 58% en maternelle, on descend progressivement jusqu'à 43% dans le qualifiant.

On ne peut que s'inquiéter de voir que, même chez les professeurs de sections pédagogiques, on trouve jusqu'à 30% d'accord avec cette idée.

On notera aussi que les femmes y adhèrent davantage que les hommes.

Enfin, on observe une nette corrélation négative avec la thèse « tous capables » ($r=-0,31$)

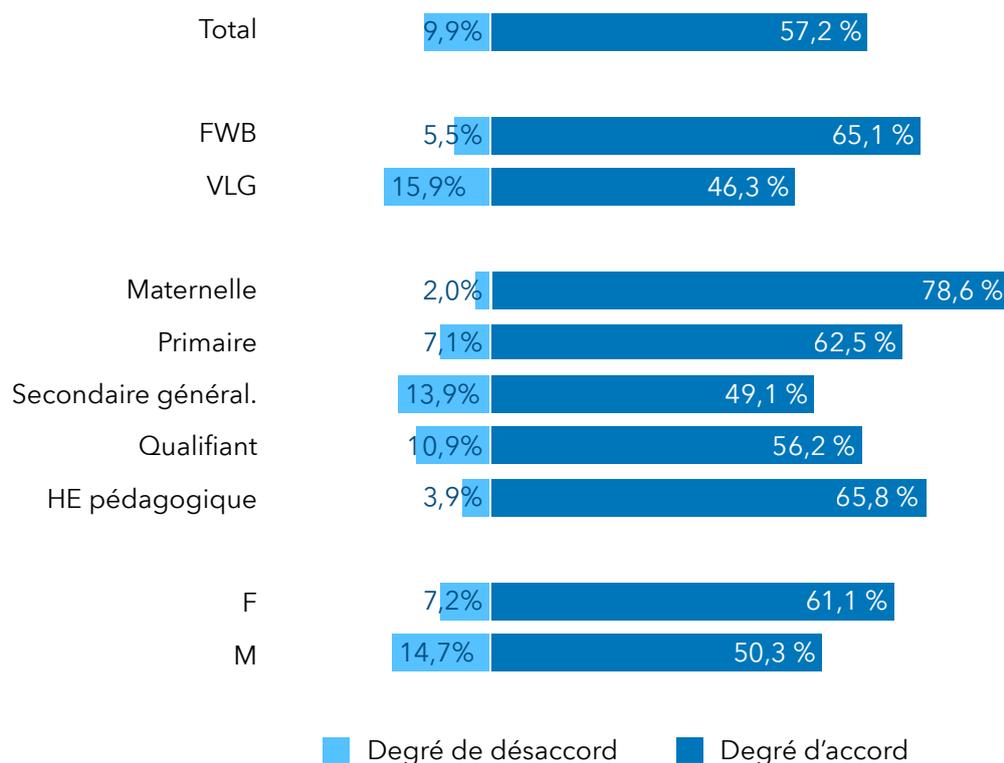
« Le tronc commun sera un véritable calvaire pour les élèves qui, depuis déjà le primaire, savent qu'ils ne correspondent pas à ce que l'école attend d'eux. Il faut de tout pour faire un monde: des manuels ET des intellectuels. »

« Tout le monde est à la fois « manuel » et « intellectuel », dans une mesure plus ou moins grande, et les deux sont des formes d'intelligence. Prétendre qu'un élève serait l'un ou l'autre, c'est inutilement polarisant » (trad.)»

Chacun doit apprendre à son propre rythme

Voilà une idée apparemment généreuse qui est très largement partagée avec, tout de même, une fois de plus, davantage d'accord en FWB qu'en Flandre, davantage en maternelle et chez les professeurs de sections pédagogiques qu'en secondaire, davantage chez les femmes que chez les hommes.

Diagramme 32
Chacun à son rythme



Si nous nous permettons d'écrire « apparemment généreuse », c'est que cela n'est tout de même pas une évidence. En différenciant les rythmes, on permet certes aux élèves de progresser en fonction de leurs capacités, ou de leur motivation, ou de leur courage au travail... Bref, on ne les bouscule pas. Cependant, en même temps, on risque de laisser se creuser les écarts. Il nous semble un peu surprenant – et inquiétant ? – que les résultats ne traduisent pas cette crainte dans le chef des enseignants.

L'idée que chacun doit apprendre à son rythme est également nettement corrélée positivement avec la thèse selon laquelle le professeur devrait être davantage un guide qu'un transmetteur de savoirs ($r=+0,35$).

Dans leurs commentaires, les enseignants soulignent le flou qui entoure la notion d'individualisation. S'agit-il de maintenir un cap commun ou de faire une école « sur mesure »

« Chacun son rythme dans des classe de 20 à 30, va falloir m'expliquer ... »

« Attention aux dérives qui font du prof un agent administratif, qui gère des dossiers de remédiation et de remise à niveau, d'aménagements raisonnables...qui sont parfois plus stigmatisants qu'autre chose pour certains élèves. À force d'individualiser, on victimise, et on oublie le groupe, y compris ceux qui sont "bons", et peuvent amener émulation et dynamique positive. »

pour chacun ? S'agit-il de soutenir individuellement chacun pour que tous arrivent à une destination commune, ou s'agit-il plutôt de poser a priori le principe de destinations adaptées aux caractéristiques supposées de chacun ? Les enseignants apparaissent tout à la fois partagés sur l'interprétation de ce terme et sur l'acceptation qu'il serait bon de privilégier...

Quoi qu'il en soit, les enseignants relèvent la difficulté pratique d'une mise en œuvre de l'individualisation, l'alourdissement de la charge de travail que cela comporterait, et soulignent l'importance de ne pas

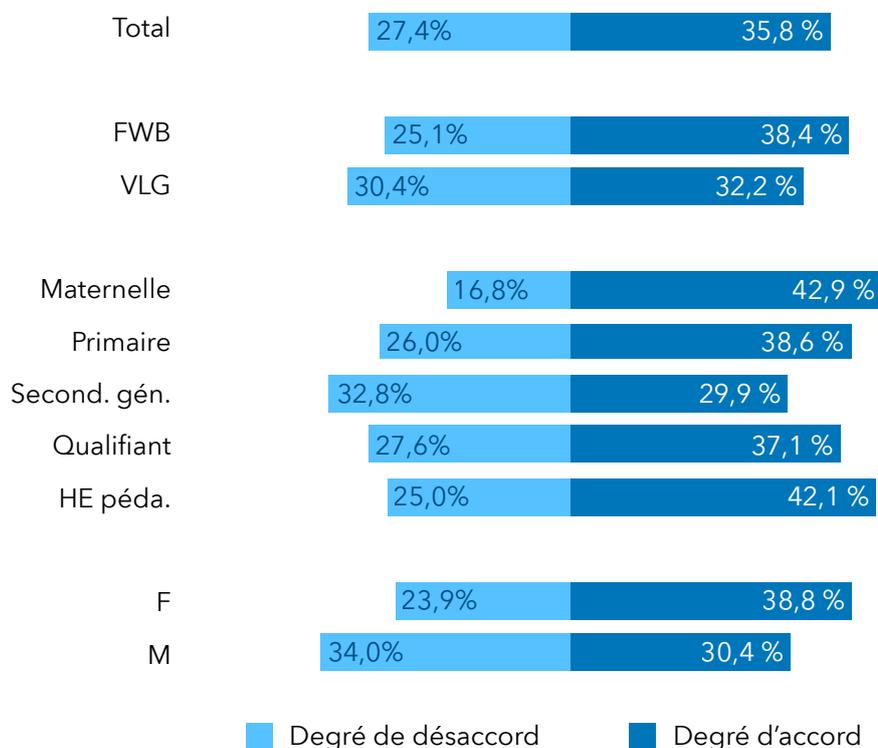
perdre de vue le collectif, même si une individualisation modérée leur paraît parfois souhaitable.

Certains enseignants estiment qu'un respect des rythmes serait envisageable s'il était pris en charge « structurellement » et non par des enseignants isolés.

« Le respect des élèves et de leurs particularités doit être au cœur de la personnalité de l'enseignant. Mais il est également très important que l'école fonctionne comme dispensatrice de références communes dans lesquelles les élèves apprennent à être des citoyens responsables et intégrés. »

Individualiser en fonction des intelligences

Diagramme 33
Individualiser selon les types d'intelligence



Sur ce précepte, les avis sont très partagés. Les avis positifs l'emportent légèrement dans presque toutes les catégories, sauf chez les hommes et les professeurs du secondaire général (ceci expliquant peut-être cela).

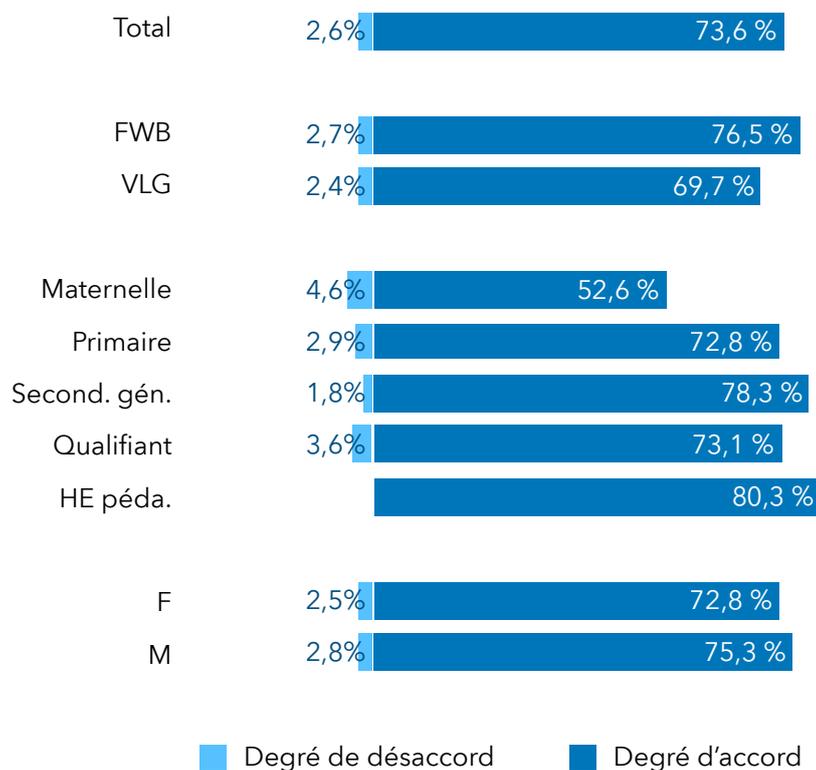
Des enseignants voient également, dans ce type d'individualisation, un risque d'enfermement des élèves dans leurs caractéristiques présumées, notamment lorsque les « intelligences multiples » sont convoquées. Certains mettent d'ailleurs en évidence le caractère peu scientifique de cette dernière théorie.

Un répondant nous interpelle :

« La théorie des intelligences multiples est un neuro-mythe, pourquoi l'évoquer dans votre questionnaire ? »

...eh bien précisément pour mesurer la portée de ce mythe !

Le professeur doit structurer et expliciter la matière

Diagramme 34
Structurer et expliciter

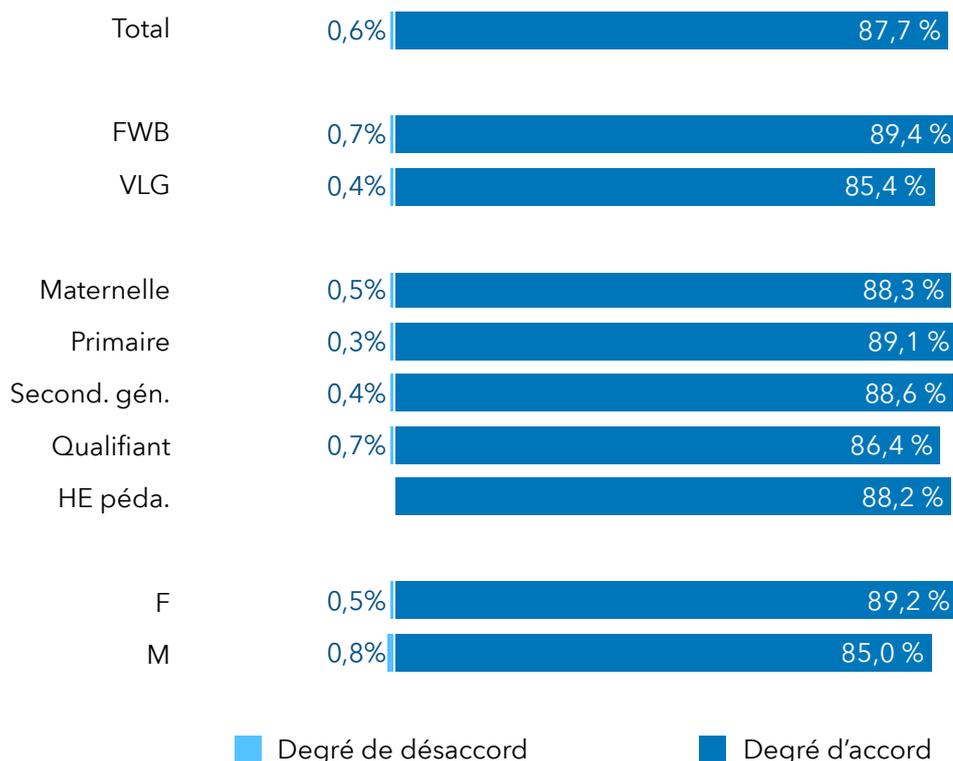
Voilà une thèse qui ne nécessitera pas de longs commentaires. Mis à part l'enseignement maternel, où les « sans avis » l'emportent logiquement puisque le concept même de « matière enseignée » y est discutable, cette thèse est largement plébiscitée.

On pouvait s'attendre ici à une forte corrélation avec la pédagogie explicite mais, en raison de l'unanimité que nous venons de constater, cette corrélation s'avère finalement modeste ($r=+0,28$).

« Différentes pédagogies peuvent être utilisées, mais il faut surtout être structuré, clair, progressif, exigeant et demander beaucoup de travail aux enfants ! Les pédagogies actives à fortes doses, c'est un désastre avec des enfants en difficulté. Mais on est mal vu si on dit ça »

On apprend mieux dans un environnement de travail calme et serein

Diagramme 35
Environnement calme et serein



Ici encore, on observe une quasi-unanimité.

« Pour bien apprendre, il faut d'abord une bonne gestion de la classe. Ce n'est que lorsque le calme est là que l'on peut apprendre. Les jeux sont amusants, mais n'apportent pas grand-chose. Habituellement beaucoup de perte de temps. Répéter, structurer et expliciter, utiliser des méthodes actives... tout cela peut aider. Faire venir les élèves au tableau les oblige à réfléchir. Le respect mutuel est la chose la plus importante dans une classe. Les élèves doivent faire confiance à l'enseignant et le respecter. À cette condition, vous pouvez accomplir de grandes choses. Vouloir être le copain de vos élèves, ça ne fonctionne pas. Élèves et enseignants ne sont pas des amis. Vous êtes leur coach et c'est pourquoi ils doivent être capables d'écouter et de faire ce que vous leur demandez. » (trad.)

Plusieurs enseignants insistent, dans leurs commentaires, sur le lien entre la pratique d'une pédagogie explicite et la nécessité d'un environnement de travail calme, soit parce que l'enseignement explicite serait plus favorable à un tel environnement, par ailleurs souhaitable pour l'apprentissage, soit parce que, au contraire, l'environnement calme serait nécessaire pour permettre à l'enseignant d'explicitier les notions, procédures, concepts...

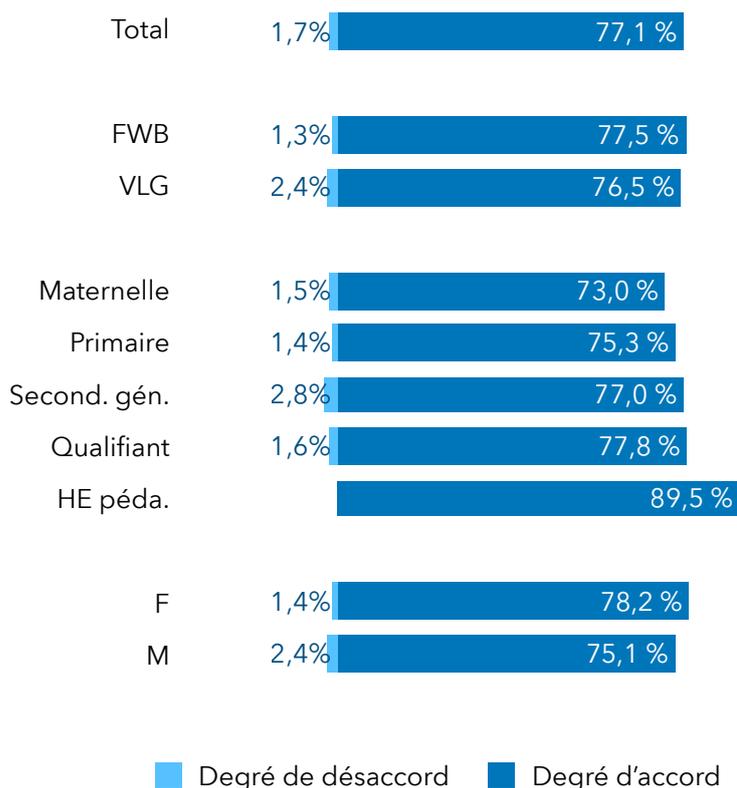
« La pédagogie explicite me permet d'avoir des résultats très satisfaisants avec des étudiants qui nous arrivent en général démotivés et peu réceptifs. Ceci m'impose d'établir un climat calme, de gérer leurs comportements en les faisant participer très régulièrement (même si ça ne leur fait pas plaisir) et de régulièrement pratiquer les relances attentionnelles.

« Il est évident que les élèves apprennent mieux dans un environnement calme et serein, mais l'enseignant aussi est plus efficace dans ce type d'environnement. Pourtant, le niveau sonore dans les classes est plus élevé qu'il y a 10 ans. Les élèves ont du mal à se mettre au travail, ils préfèrent attendre les réponses des autres que les chercher. Les travaux de groupes sont souvent difficiles à organiser car, la plupart du temps, c'est un seul qui fera tout le travail. Si on fait le travail en classe, ils traînent, parlent, réclament du temps supplémentaire, ... »

On apprend mieux si on adhère à la finalité du cours

« Pour ce qui est de la "finalité" du cours, j'ai trop entendu et trop souvent répondu à la plainte "À quoi ça sert?" ou "À quoi ça va me servir, vot' truc?" pour ne pas regretter amèrement le temps où les connaissances avaient, aux yeux de tous, une valeur intrinsèque et où on pouvait enseigner, par exemple, la littérature pour elle-même et pas pour faire un bon citoyen qui triera ses déchets, et développera son "esprit critique" - on n'a pas d'esprit critique valable quand on se ne sait rien d'autre que ce que scrolle le GSM. »

Diagramme 36
Adhérer à la finalité du cours



« Dans certains cas, j'ai l'impression que les élèves ne s'intéressent pas au monde qui les entoure. Ils sont plus préoccupés par ce que disent certaines pseudo stars sur les réseaux sociaux ou les différentes émissions de télé-réalité. Parfois, le niveau extrêmement faible de culture générale des élèves m'effraie. »

Avoir les moyens de sa pédagogie

Dans leurs commentaires sur la pédagogie, de très nombreux enseignants regrettent un taux d'encadrement trop faible et un déficit de moyens matériels voire, pour certains d'entre eux, un manque de ressources pédagogiques disponibles gratuitement.

Le manque de moyens humains se fait particulièrement ressentir quand s'additionnent au sein d'un établissement scolaire taille des classes trop importante, ségrégation scolaire, accueil d'élèves primo-arrivants et accueil d'élèves présentant des troubles d'apprentissage. Si les enseignants, dans leur ensemble, semblent adhérer au principe de l'« école inclusive », ils dénoncent néanmoins l'insuffisance des moyens mis à leur disposition pour en faire une réussite ; ils fustigent dès lors une « inclusivité » qui repose sur leurs seules épaules et exigent d'eux des aménagements de plus en plus lourds, peu ou pas soutenus par une aide extérieure. Dans certains cas, les conditions de travail sont jugées à ce point difficiles qu'elles empêchent la mise en œuvre de pédagogies (actives) pourtant considérées comme favorables aux élèves dans l'absolu.

« Il s'agit surtout d'une question de conditions de travail. Lorsqu'on compte 29 élèves par classe dont un dyslexique, un dyspraxique et 10 qui n'ont pas le niveau requis, on fait comme on peut et le frontal s'avère être, dans ces conditions, la seule solution. »

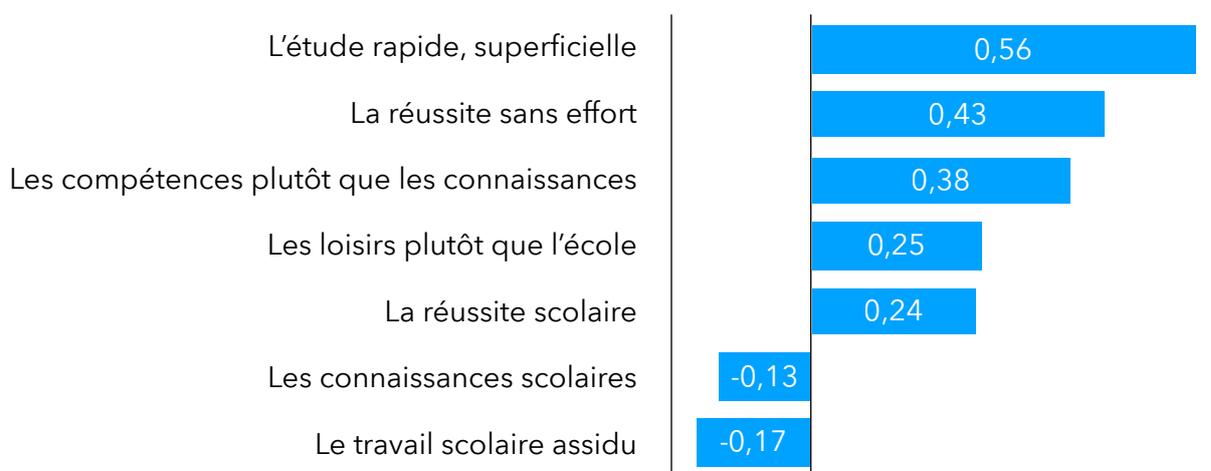
Des enseignants expriment également la difficulté de trouver le temps de s'investir pédagogiquement lorsque la charge de travail « extra-pédagogique » s'accroît, du fait notamment de la nouvelle forme managériale.

« D'accord avec toutes ces pédagogies. Mais quelles aides pour mettre ça en place ? Quelles ressources pour les enseignants ? Entre le plan de pilotage, les préparations de cours, les documents administratifs (matières vues, journal de classes en ligne et sur papier, PV des conseils de classe, demandes de sorties, programmation annuelle....) et les activités inhérentes au métier enseignant (réunion extraordinaire pour élèves du différencié, réunion des parents, corrections...), quel temps reste-t-il ? »

L'ÉCOLE FACE AUX ÉVOLUTIONS SOCIÉTALES

Interrogés sur leur degré d'accord avec sept affirmations concernant l'évolution du contexte sociétal où s'inscrit l'école, les enseignants s'expriment ainsi :¹⁷

Diagramme 37
La société valorise...



Les enseignants interrogés n'ont pas le sentiment que leur travail soit réellement soutenu ou perçu comme important dans notre société. Celle-ci ne valoriserait guère le « travail scolaire assidu » ni les « connaissances scolaires ». Au contraire, elle privilégierait « l'étude rapide et superficielle » (86% d'accord total ou « à peu près »), « la réussite sans effort » (77%), « les compétences plutôt que les connaissances » (76%).

Sans doute ces sentiments reflètent-ils, pour partie, la perception, par les enseignants, des profondes mutations qui ont caractérisé les attentes du monde économique par rapport au système

« Je pense que les programmes et l'École se transforment en fonction de l'évolution économique et politique de l'Europe, voire du monde. L'orientation actuelle des contenus est de moins en moins axée sur la formation des "humanités", mais vers un fonctionnement adapté et "rentable" de tous les élèves à une économie ultra-capitaliste. »

¹⁷ Rappelons la signification de la mesure: un indice 1 signifierait 100% de réponses « tout à fait d'accord » et un indice -1 signifierait 100% de « pas du tout d'accord ». Un indice zéro signifie un partage équilibré entre accords et désaccords.

éducatif¹⁸. D'une part, le glissement des emplois de l'industrie vers les services ainsi que le développement technologique induisent, dans les économies « avancées », une polarisation du marché du travail. D'autre part, l'instabilité économique, le rythme effréné de l'innovation technologique et le caractère nécessairement anarchique de l'économie capitaliste rendent fort aléatoire toute politique prévisionnelle en matière de formation et de qualification.

« Il y a un déclassement du savoir au profit d'autres valeurs : la réussite financière (le savoir scolaire est alors réduit à un moyen pour bien gagner sa vie), la conformité religieuse (des parents qui surinvestissent dans l'éducation religieuse des enfants tout en se détournant de leur éducation scolaire) »

« Réussite scolaire ? Si elle se matérialise par l'obtention d'un titre et la "fabrication" de ressources humaines : d'accord, la société lui donne beaucoup d'importance. Mais si la réussite scolaire fait référence à rendre les futurs citoyens heureux, critiques et responsables, alors je dirais que malheureusement non, la société ne lui accorde pas beaucoup d'importance. »

Dans ce contexte, la majorité des employeurs sont moins demandeurs de connaissances précises et pointues que d'une vague « employabilité », que doivent garantir les « compétences de base » et la flexibilité des travailleurs. Il ne s'agit plus de posséder beaucoup de connaissances, mais d'être capable d'utiliser rapidement des savoirs nouveaux, éventuellement peu maîtrisés sur le plan théorique et conceptuel, de façon pragmatique et efficace. D'où ce sentiment que l'étude « rapide et superficielle » est plus importante que « le travail scolaire assidu », que les « compétences » l'emportent sur les « connaissances scolaires ». Enfin, compte tenu de situations budgétaires difficiles, il est jugé irréaliste de poursuivre sur la voie d'une élévation générale des ambitions scolaires. L'OCDE est très claire à ce sujet : « *Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie" - en fait, la plupart ne le feront pas - de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin* »¹⁹. Une autre voie par lesquelles les structures économiques ont pu exercer une influence est la demande de consommateurs avides et flexibles. L'homme discipliné, économe et avide d'autorité et de sobriété du "capitalisme de papa" – qui consommait trop peu – a dû

¹⁸ Pour une analyse plus fouillée, on lira par exemple Nico Hirtt, *Les nouveaux maîtres de l'école*, ed. Aden, Bruxelles 2005.

¹⁹ Ocede, 2001. *Quel avenir pour nos écoles?*, Paris: OECD Publishing

céder le pas à l'homme jouisseur, avide de consommation « ludique, libidinale et marginale » (pour reprendre l'expression de Michel Clouscard).

« La tendance, depuis une trentaine d'années, est à l'allègement des exigences, au formatage des élèves avec en arrière toute une série d'acteurs économiques et même financiers qui ne voient dans l'enseignement qu'un service public sans valeur ou un instrument de fabrication de travailleurs soumis et malléables ... »

« J'observe une contradiction. D'une part, un diplôme est considéré comme très important par la société, mais on ne veut plus du tout faire les efforts nécessaires pour cela. » (trad.)

« L'évolution de la société tend à valoriser uniquement l'autonomie au détriment de l'effort et à rejeter absolument l'idée de transmission qui suscite le malaise. Par peur de l'idéologie, on rejette formellement toute idée de valeurs communes à transmettre et on refoule la mémoire du passé pour célébrer la liberté présente (la consommation joyeuse, la fin de l'histoire etc.). Mais une liberté qui n'est nourrie d'aucune tradition est vide et impuissante... On forme des enfants rois et non des citoyens adultes. »

Pour en revenir aux réponses des enseignants, on y notera encore quelques nuances, selon que l'on soit au Nord ou au Sud du pays. Comme on le voit sur les graphiques ci-dessous, les répondants flamands sont un peu moins nombreux que les francophones à être en désaccord avec les affirmations « La société attache une grande importance aux connaissances enseignées à l'école » et « La société valorise le travail scolaire assidu ».

Diagramme 38
« La société attache une grande importance aux connaissances enseignées à l'école »

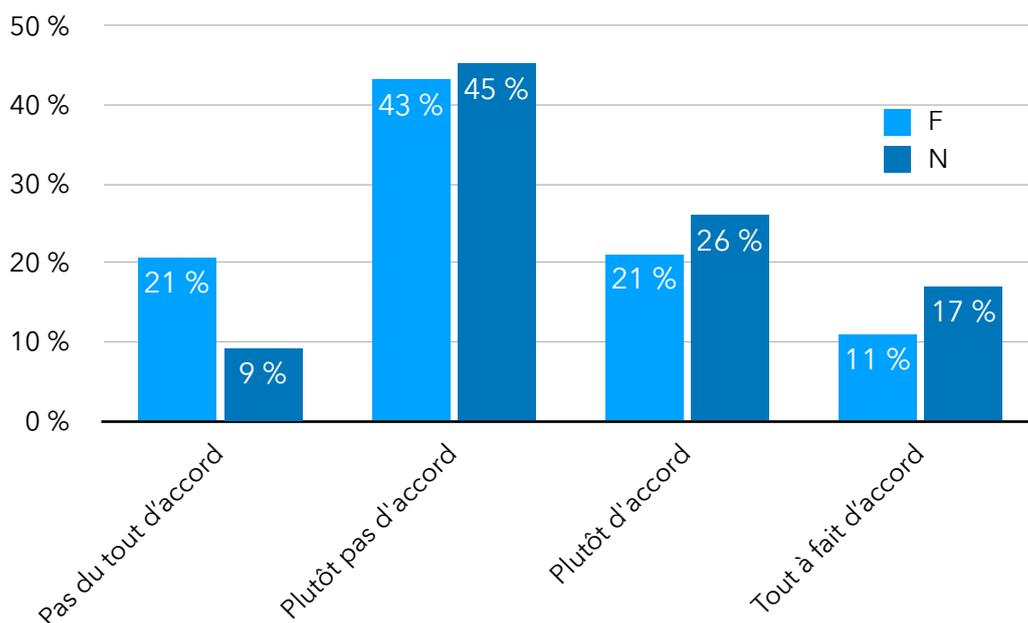
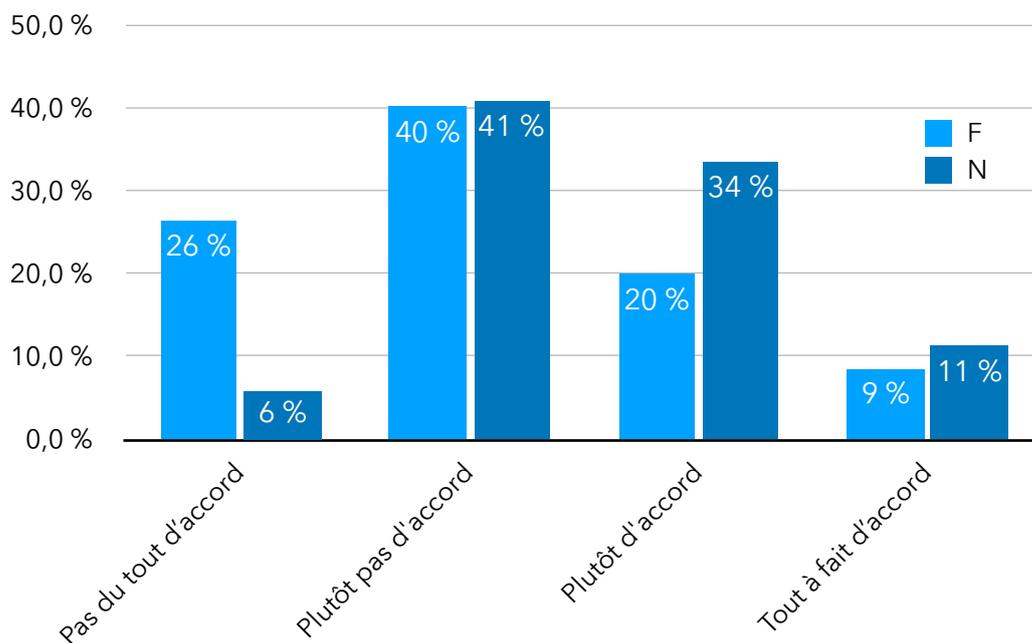


Diagramme 39
« La société valorise le travail scolaire assidu »

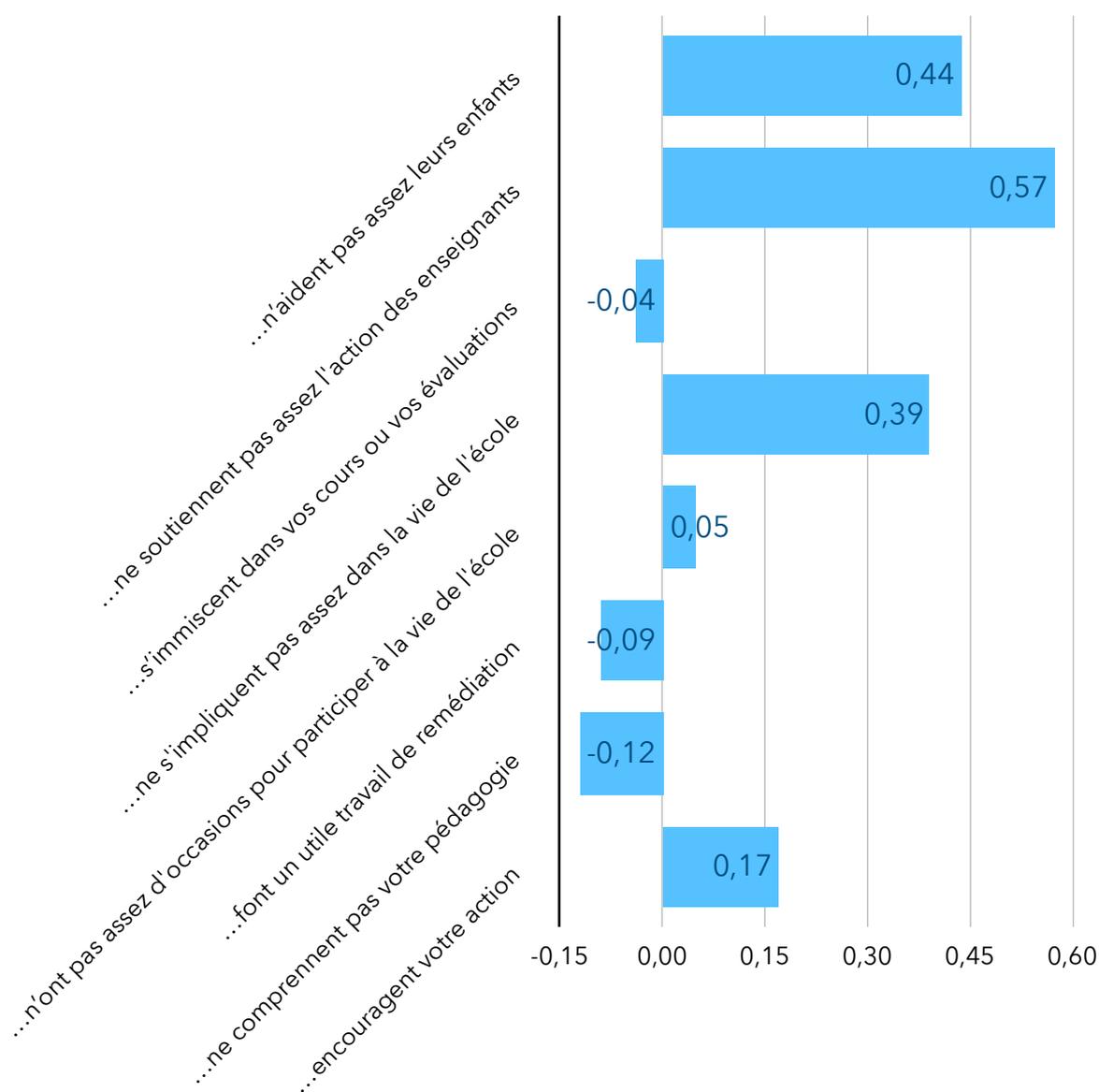


LE RÔLE DES PARENTS

À propos de l'action des parents dans l'école, les enseignants interrogés devaient indiquer s'il leur arrivait « souvent », « parfois », « rarement », ou « jamais » d'être d'accord avec l'une des huit idées ci-dessous. Les réponses ont ensuite été numérisées avant d'en calculer la moyenne. L'indice va de 1 (qui signifierait 100% de « souvent ») à -1 (100% de « jamais »).²⁰

Diagramme 40

Les parents...



²⁰ Les valeurs numériques associées aux réponses sont -1 pour « jamais », -1/3 pour « rarement », 1/3 pour « parfois » et 1 pour « souvent ».

On observe d'emblée que les avis les plus souvent partagés sont :

- « les parents ne soutiennent pas assez l'action des enseignants » (0,57)
- « les parents n'aident pas assez leurs enfants » (0,44)
- « les parents ne s'impliquent pas assez dans la vie de l'école » (0,39)

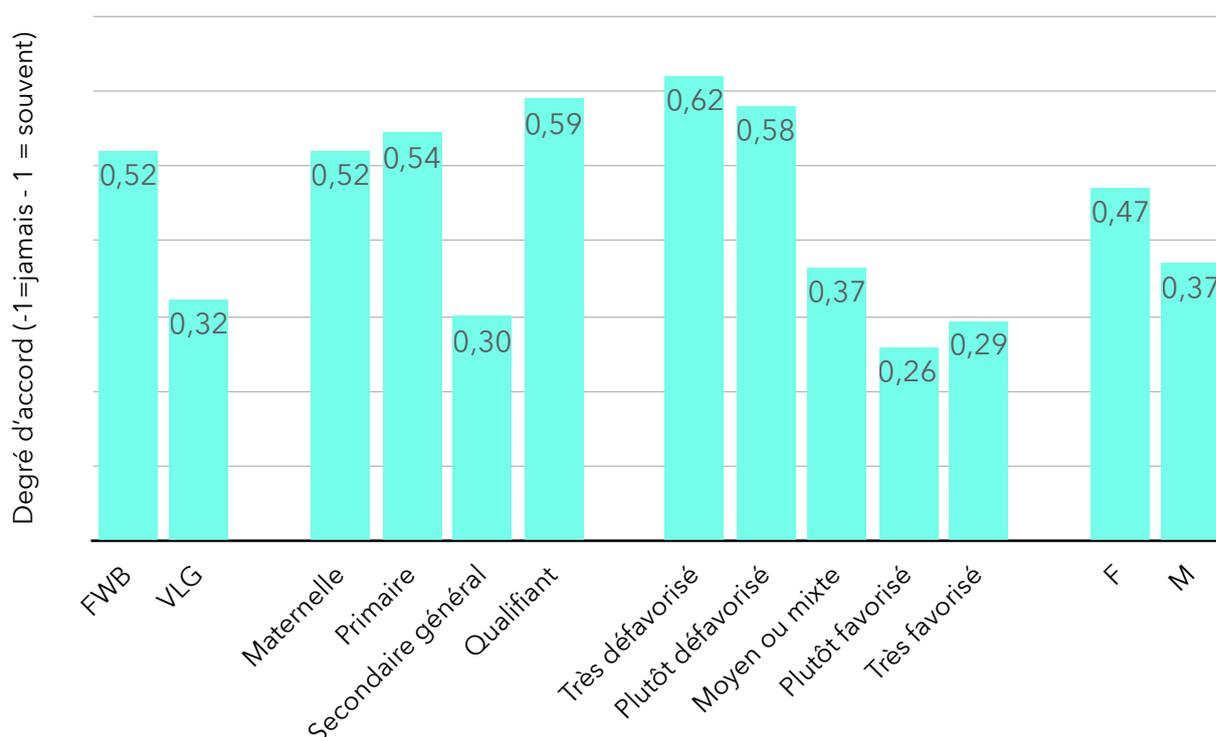
Voyons cela en détail.

« Mais le parent comprend-il quelle place il peut prendre à l'école? Comprend-il comment l'école attend de lui qu'il aide son enfant? Les types de cadrage du temps extra-scolaire, d'aide aux devoirs, d'interactions avec les enseignants,... sont très connotés socialement et renvoient globalement à la perception qu'ont les parents de ce qui est apprentissage ou pas, de ce qu'est l'enseignement »

Une aide parentale utile ? Suffisante ?

« Vous arrive-t-il d'estimer que les parents d'élèves n'aident pas assez leurs enfants ? ». À cette question, 34% répondent « souvent », 38% « parfois » et 17% « rarement ». ²¹ Seuls 4% des enseignants disent ne « jamais » penser cela.

Diagramme 41
« Les parents n'aident pas assez leurs enfants »



Apparemment, davantage d'enseignants francophones sont plus prompts à penser que les parents n'aident pas assez leurs enfants (41% même « souvent ») que de néerlandophones (25,5%).

La thèse a aussi plus de succès chez les femmes que chez les hommes.

Mais, surtout, c'est chez les enseignants travaillant en milieu défavorisés que l'on regrette le plus fortement le manque d'aide des parents. Cela est à la fois logique et troublant. Logique parce que ces parents-là sont plus éloignés de l'école, qu'ils n'en maîtrisent pas les codes, qu'ils ne parlent pas la langue

« Une école juste ne délègue pas ses missions aux parents. Les difficultés scolaires sont de la responsabilité des enseignants pas des parents (chacun à sa place avec ses propres missions et tout ira bien). »

²¹ Les pourcentages mentionnés dans cette section sont calculés sur les avis effectivement exprimés, donc en excluant les réponses « sans avis ».

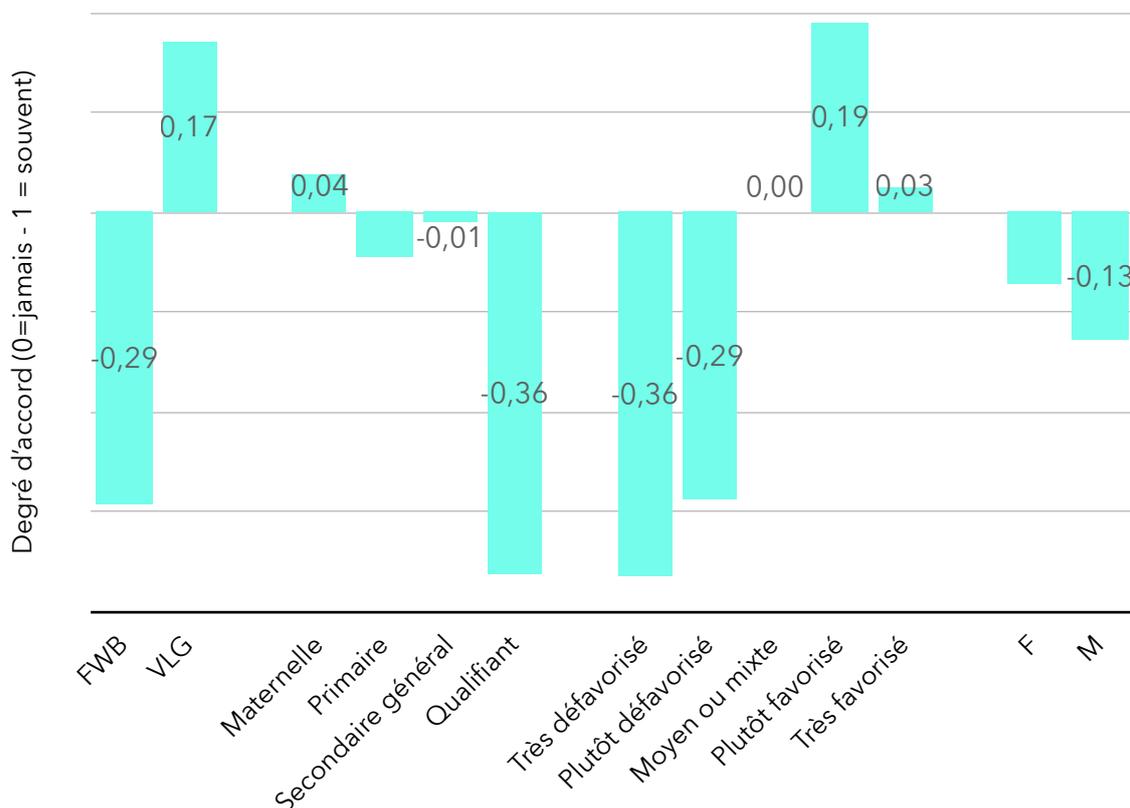
« N'aident pas assez leurs enfants ? Certes, mais parce qu'ils n'en ont pas les moyens et que l'école actuelle attend des élèves en difficulté qu'ils soient aidés à la maison ... Dans mon école rêvée, ce ne serait pas aux parents à gérer les difficultés scolaires de leurs enfants »

scolaire, qu'ils ont souvent des emplois pénibles ne leur laissant que peu de temps pour suivre la scolarité de leurs enfants et apportent donc fatalement moins d'aide à leurs enfants que les parents plus aisés (qui peuvent aussi faire appel à un soutien extra-scolaire payant). Mais c'est également troublant parce qu'on pourrait s'attendre à ce que les enseignants soient conscients que les parents de classes populaires ont aussi moins la possibilité d'aider les jeunes sur le plan scolaire et qu'on ne peut donc guère leur reprocher de ne pas le faire « assez ».

Ce jugement, un peu sévère, se trouve cependant nuancé lorsqu'on lit les commentaires libres des répondants. Plusieurs insistent en effet sur le fait que, « normalement », ce ne devrait pas être la tâche des parents d'aider les enfants en difficulté scolaire. C'est, disent-ils, en raison du manque de moyens du système scolaire que l'aide des parents est si cruciale.

« Les parents peuvent être une aide ponctuelle mais l'école devrait être suffisante pour acquérir les savoirs et compétences.. »

Diagramme 42
Les parents font un utile travail de remédiation



On ne s'étonnera pas de voir les réponses s'inverser lorsqu'on demande aux enseignants si « les parents font un utile travail de remédiation ». On note d'ailleurs une nette corrélation négative ($r=-0,31$) avec la question précédente.

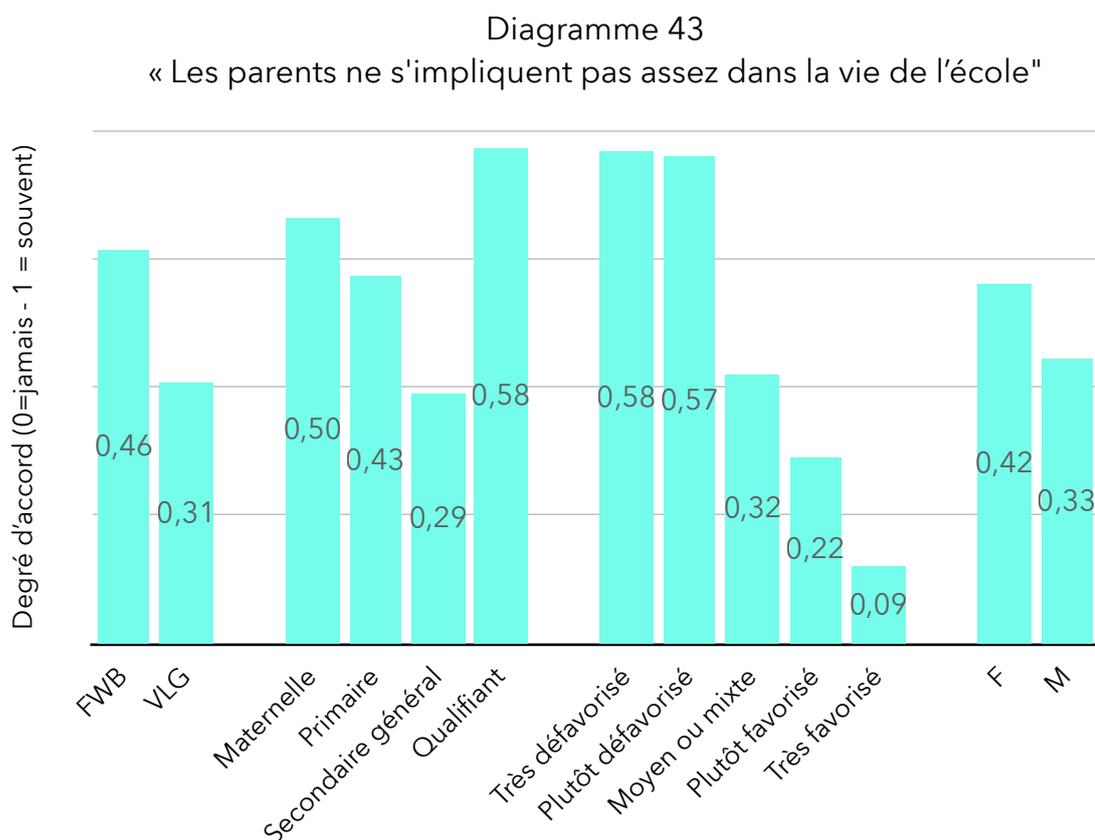
Les professeurs francophones, les enseignants de sections qualifiantes et les répondants travaillant en milieux défavorisés sont les plus nombreux à répondre négativement.

« Les parents d'élèves font souvent "ce qu'ils peuvent" mais n'ont pas toujours le temps ou les moyens nécessaires pour apporter une aide efficace. Il faut donc que le travail scolaire à domicile soit suffisamment abordable pour que les élèves puissent s'y consacrer sans aide. L'essentiel doit être effectué en classe »

« En effet, les parents stimulent parfois trop peu leurs enfants, ne comprennent pas toujours l'importance de l'enseignement, mais dans mon public défavorisé (...) ce n'est pas parce qu'ils sont de mauvaise volonté (...) Ils sont eux-mêmes peu instruits, ont à peine eu accès à une scolarité élémentaire. Ils respectent l'école et les enseignants, mais ne comprennent pas toujours leur importance. Les personnes de contact peuvent effectuer un travail précieux. Chaque école des quartiers plus défavorisés devrait pouvoir disposer d'une personne à plein temps pour le contact avec les familles, afin d'optimiser la participation des parents. » (trad.)

Ils s'impliquent... trop ou pas assez ?

Sur les questions relatives à l'implication des parents dans l'école, on retrouve les mêmes tensions nord-sud, riches-pauvres, général-qualifiant, hommes-femmes que celles évoquées à propos de l'aide parentale aux élèves et du soutien des parents à l'action des enseignants. Cependant, les écarts sont encore plus creusés.

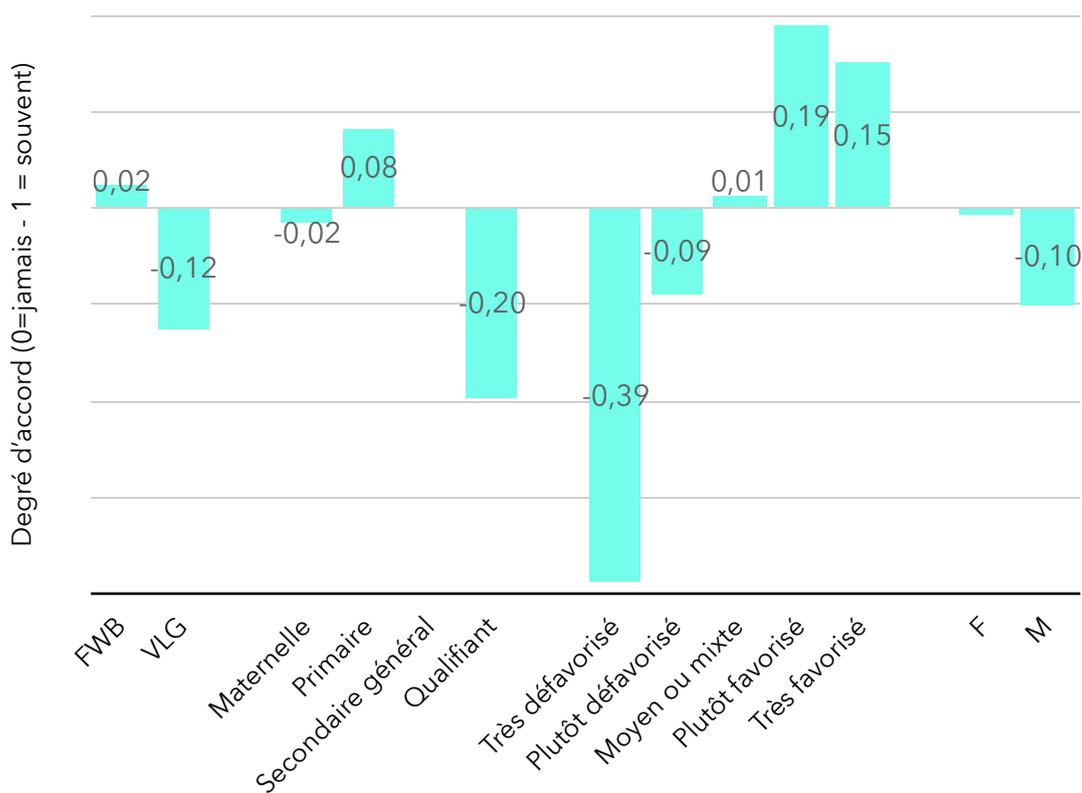


À y regarder de près, il apparaît que seuls les professeurs qui travaillent en milieux très favorisés semblent relativement satisfaits de l'implication des parents. Ce constat est inquiétant : il signifie que le rapport à l'école des classes sociales supérieures est considéré comme une norme à laquelle devraient se conformer tous les parents. En réalité, ce qu'on attend ainsi des parents, c'est qu'ils compensent les lacunes du système éducatif en personnel, programmes, méthodes, moyens matériels, etc. Or, il va de soi que seuls les parents très favorisés ont la

« Dans le qualifiant, peu de parents viennent rencontrer les enseignants lors des réunions. Il y a à cela différentes raisons : certains sont découragés; certains ne parlent pas, ou parlent mal le français; ce n'est pas facile pour eux. Je pense que les parents sont assez nombreux à ignorer ce que leurs enfants font à l'école et quel diplôme ils décrocheront. »

possibilité de répondre à cette attente. Pareillement, c'est chez les enseignants travaillant en milieux défavorisés – ainsi que, par voie de conséquence, ceux du qualifiant – qu'une majorité déclare que les parents ne s'immiscent « jamais » ou « rarement » dans leurs cours. Au contraire, dans les milieux favorisés, la plupart des répondants estiment que cela arrive « parfois » ou « souvent ».

Diagramme 44
« Les parents s'immiscent dans vos cours ou vos évaluations »

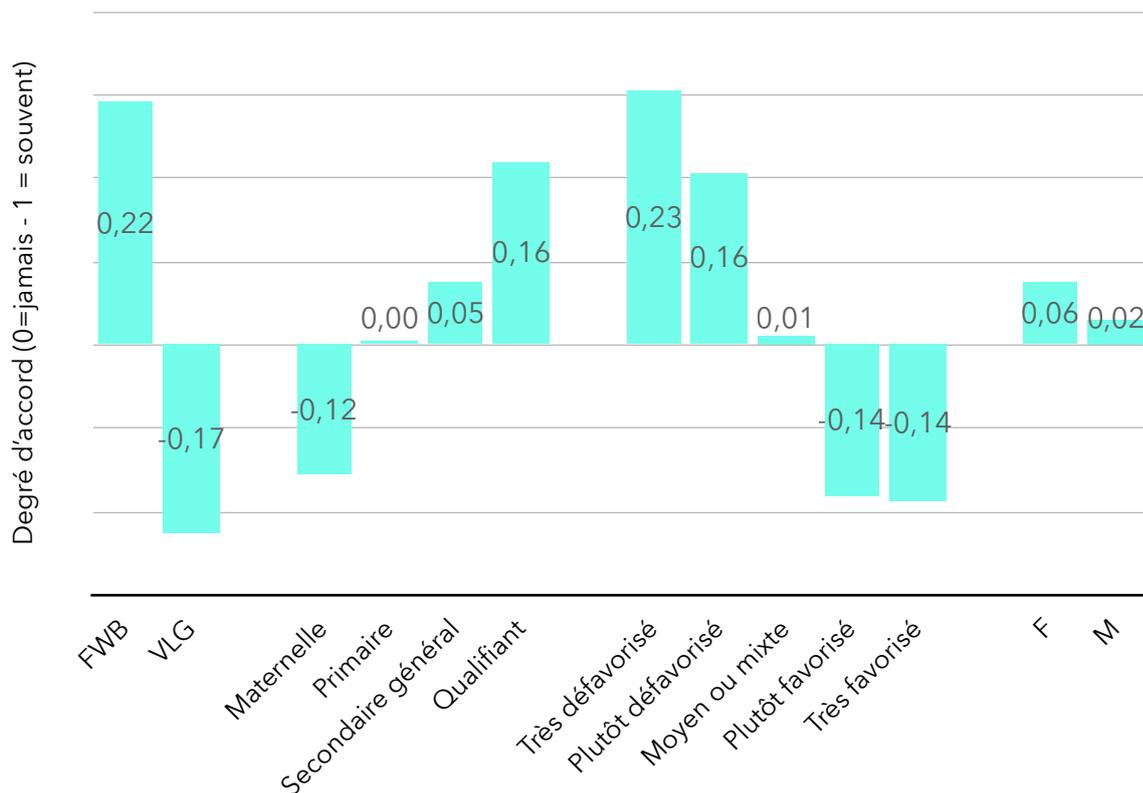


On peut supposer que, dans les classes sociales supérieures, l'attachement à la réussite scolaire, qui ouvre, d'une part, des portes vers la réussite sociale et, d'autre part, la propension à se conduire comme des « clients » sur un marché scolaire, conduit les parents à intervenir plus rapidement lorsqu'ils perçoivent ou croient percevoir des lacunes ou des inexactitudes dans les apprentissages, des évaluations trop sévères ou trop laxistes à leurs yeux, etc. Au contraire, dans les familles populaires, on ne se sent pas si facilement en droit de juger l'action des enseignants ; on fait confiance à l'autorité du maître.

« Je travaille dans une école en milieu très favorisé, où les parents se croient tout permis, savent mieux que vous, ont probablement été pédagogues dans une autre vie, en résumé sont insupportables et mettent des bâtons dans les roues de toutes les décisions! Stop aux parents dans les écoles ! Que d'énergie perdue à cause d'eux »

Les Flamands et les hommes sont un peu moins enclins à se plaindre de cette immixtion des parents que les francophones et les femmes.

Diagramme 45
N'ont pas assez d'occasions pour participer à la vie de l'école



Les enseignants francophones estiment, majoritairement, que les parents n'ont pas assez d'occasions pour participer à la vie de l'école. Les répondants flamands ne sont, pour la plupart, pas de cet avis.

Le regret sur ce point est partagé par les enseignants de sections qualifiantes et, plus généralement, par ceux qui enseignent en milieux défavorisés. Au contraire, les profs travaillant en milieux favorisés estiment que les parents ne manquent pas d'occasions de participer.

« Les parents me font souvent part de leur désarroi par rapport à l'échec de leur enfant (j'ai rarement l'occasion de rencontrer les parents des élèves qui réussissent bien). Ils se sentent démunis car eux-mêmes n'ont pas les capacités pour aider à la maison (devoir, étude). Ils s'impliquent rarement dans la vie de l'école car on ne leur en donne pas l'occasion. Dommage. L'école pourrait être un lieu de vie plus large. »

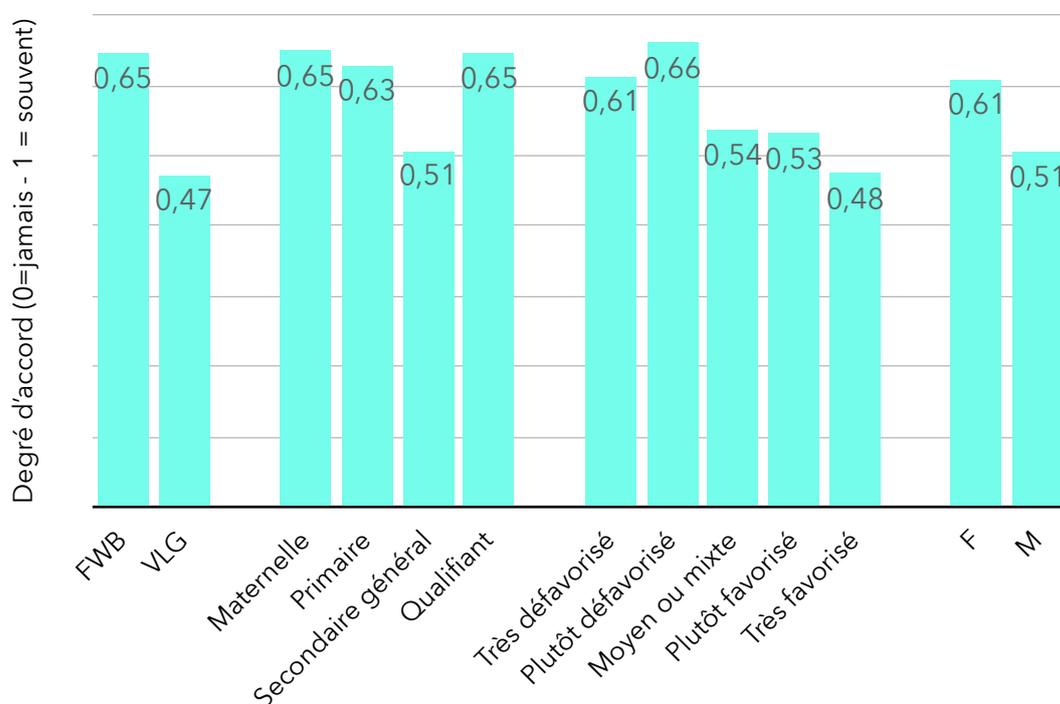
Soutiennent-ils et comprennent-ils les enseignants ?

Un enseignant interrogé sur deux estime « souvent » que les parents « ne soutiennent pas assez » leur action d'enseignement. Ce pourcentage est nettement plus élevé chez les francophones (59%) que chez les néerlandophones (37%).

La traduction en indices (ci-dessous) fournit une image fort similaire à celle concernant le manque d'aide de la part des parents, avec toutefois des variations moins importantes selon le type d'enseignement ou le milieu social.

Diagramme 46

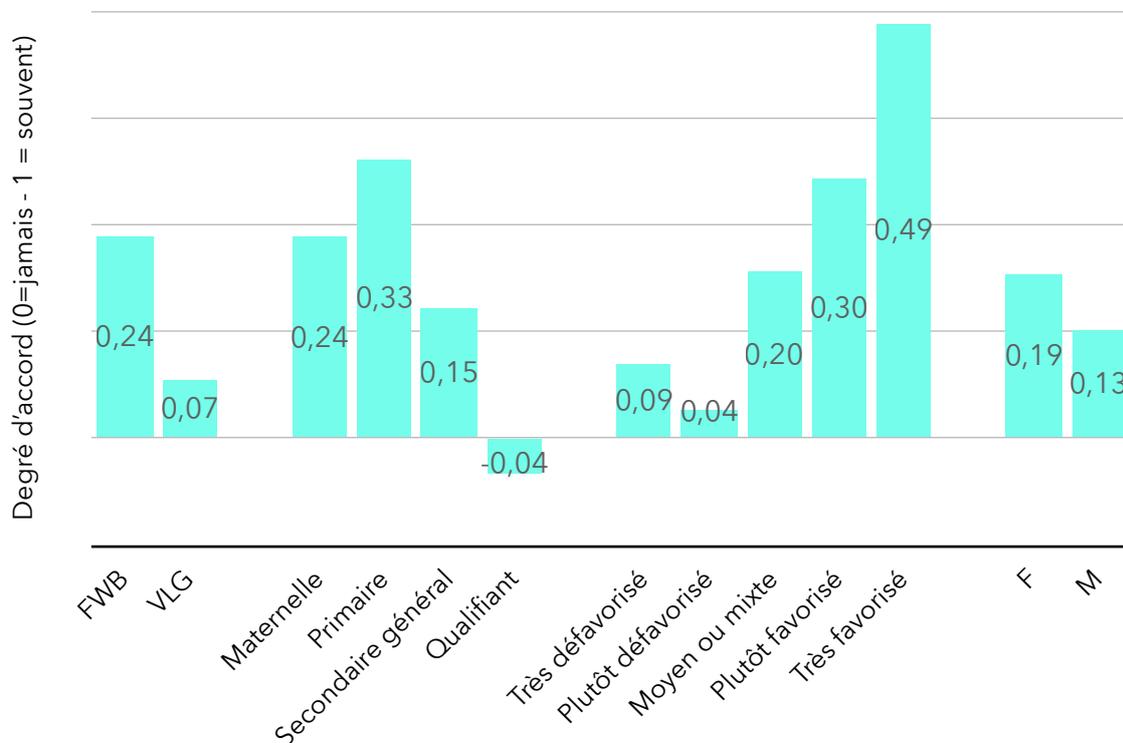
« Les parents ne soutiennent pas assez l'action des enseignants »



À l'inverse de l'idée précédente, 23% des enseignants francophones et 13% des Flamands estiment « souvent » que les parents encouragent leur action. 33% et 44% pensent au contraire que cela n'arrive que rarement ou jamais. Les réponses à cette question sont un peu l'image miroir de la thèse « ils ne soutiennent pas assez l'action des enseignants » avec laquelle on observe d'ailleurs une corrélation négative ($r=-0,14$)

« Individualisme chez les parents. Chaque sanction doit être justifiée et souvent discutée par les parents. Pas de temps pour la collectivité mais beaucoup pour parler de leurs problèmes. On attend une réussite sans efforts, ni difficulté, ni devoir et on revient souvent sur le manque de sens des apprentissages.»

Diagramme 47
Les parents encouragent votre action

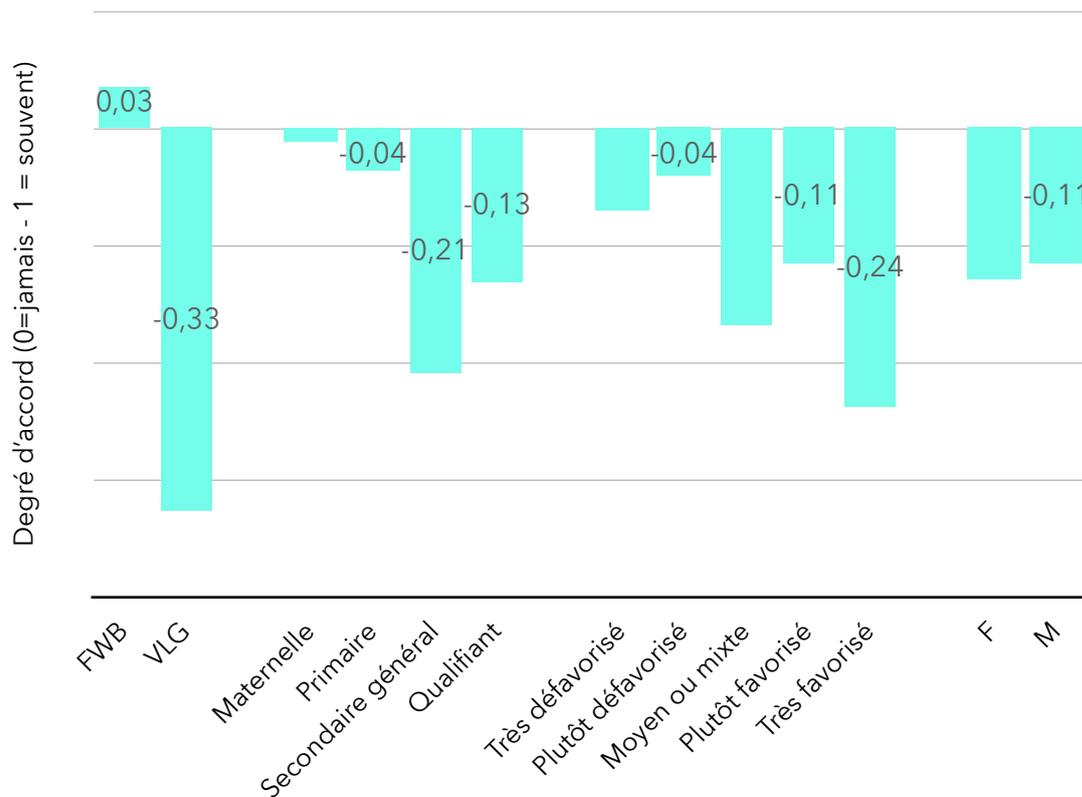


« Quand les parents attachent de l'importance à la réussite scolaire, il me semble que c'est souvent de la poudre aux yeux, pour se donner bonne conscience (ce que ressent tacitement l'élève) ; et que les parents se satisfont d'un semblant de compétences et de savoirs pourvu que leur même rayonne de bonheur, de naturel et soit "bien dans sa peau". Beaucoup de parents visent surtout à ne pas avoir de problèmes avec la scolarité de leur enfant, se satisfaisant de notes médiocres, pourvu qu'elles soient situées au-dessus des 50% de moyenne. »

Le manque de soutien perçu de la part des parents serait-il dû à une incompréhension envers l'action des enseignants ? Cette thèse reçoit peu de soutien chez les francophones (17% de « souvent », 36% de « parfois ») et très peu en Flandre (5% et 20%). Une majorité d'enseignants répondent « rarement » ou « jamais ». Outre les néerlandophones, ce sont les profs du secondaire général et ceux de milieu très favorisés qui sont les plus sceptiques.

« Je crois qu'il existe beaucoup de malentendus entre parents et professionnels, et qu'il ne faut pas confondre l'éloignement à la culture scolaire avec du désintérêt. Dans des sociétés où se conjuguent hyper-multiculturalité et inégalités économiques, une compréhension fine de ces enjeux par les enseignants est plus que jamais nécessaire. La formation initiale prépare-t-elle suffisamment à cela? »

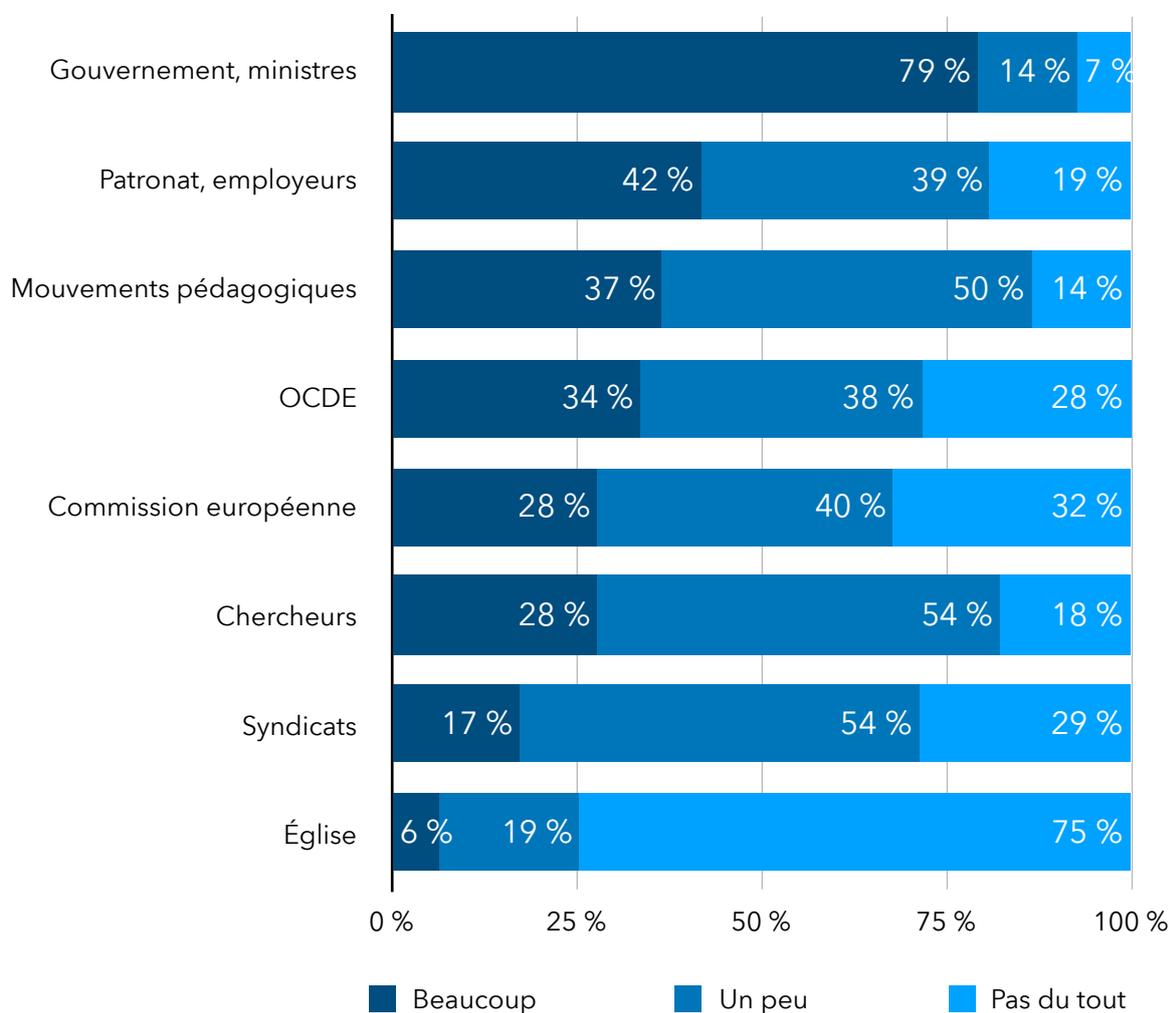
Diagramme 48
Les parents ne comprennent pas votre pédagogie



QUELS SONT CES POUVOIRS QUI NOUS DIRIGENT ?

En dehors des enseignants eux-mêmes et des parents, quels sont, aux yeux des répondants, les acteurs qui ont le plus de pouvoir, ceux qui « influencent l'évolution de l'enseignement » ?²²

Diagramme 49
Qui influence l'enseignement ?



²² Les pourcentages dans le graphique et dans le texte portent sur les avis exprimés, donc sans tenir compte des « sans avis ».

« Ces acteurs se rejoignent souvent dans une ode à la médiocrité. Pour les patrons, l'OCDE, les gouvernements, du moment qu'on forme des travailleurs lambda peu cultivés et à bas prix, c'est très bien. Pour bon nombre de mouvements pédagogiques et de chercheurs, l'ennemi n°1 semble être le redoublement et non le niveau lamentable, le symptôme plutôt que la maladie. Ils n'ont que la bienveillance et le bien-être à la bouche et se fichent de l'exigence »

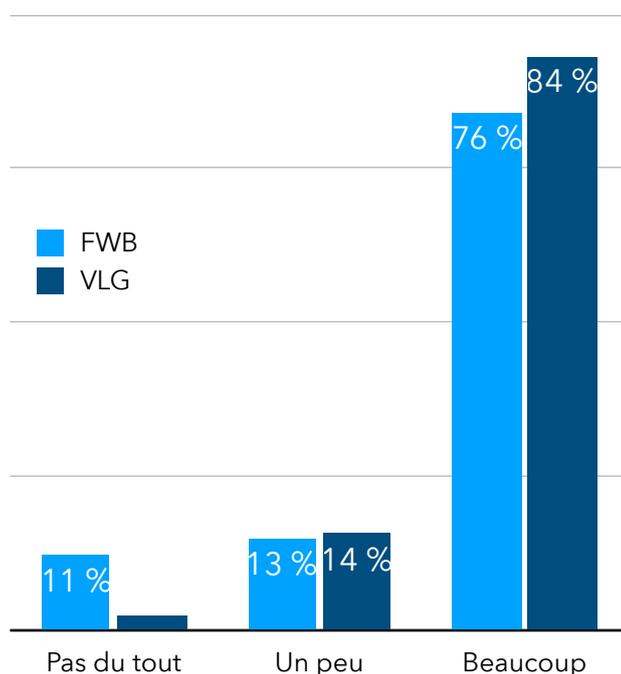
« Dans votre question sur les "acteurs" il manque le plus important à mes yeux : les réseaux ». (trad.)

« Les principaux acteurs ont le moins d'influence : les enseignants. Lorsque des politiques sans expérience d'enseignement prennent des décisions sur ce que nous devons faire en classe, alors les choses tournent mal » (trad.)

Le monde politique

Sans le moindre doute, le monde politique est perçu comme le principal pouvoir agissant sur l'enseignement. Le constat est unanime, quoiqu'un peu plus marqué encore en Flandre qu'en FWB : 76% des enseignants francophones et 84% des Flamands estiment que gouvernement et ministres influencent « beaucoup » l'évolution de l'enseignement à leur niveau. 13 à 14% estiment qu'ils l'influencent « un peu ».

Diagramme 50
Le gouvernement influence-t-il l'évolution de l'enseignement ?



« Les ministres de l'éducation sont dans leur rôle, mais ils manquent singulièrement de courage et surtout de bon sens, en étant à l'affût de toutes les modes »

On n'observe en revanche presque pas de variation selon le niveau d'enseignement, le réseau, le milieu social d'enseignement ou le sexe des répondants.

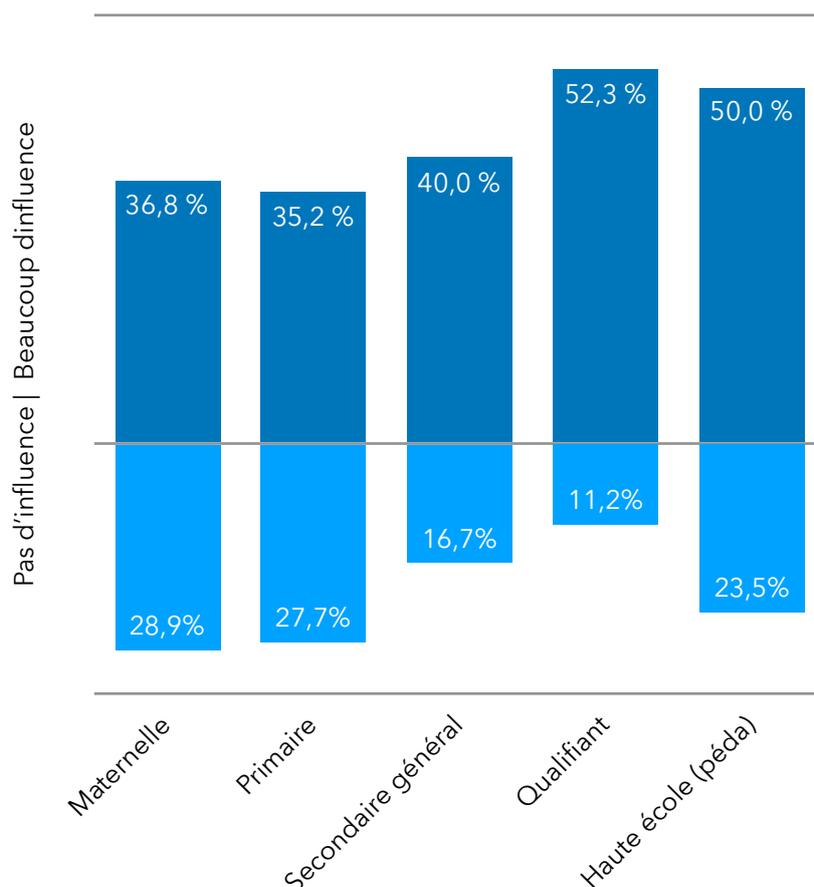
« Le gouvernement garde sans doute la main principale et n'agit sur l'école qu'en mettant la pression sur les enseignants. »

« Le gouvernement prend des décisions sans jamais comprendre ce qu'est la réalité de terrain »

Le monde économique

81% des enseignants sont d'avis que le patronat a une certaine influence, voire une influence importante (42%), sur l'évolution de l'enseignement. Seuls 19% estiment que ce pouvoir est inexistant.

Diagramme 51
Répondants estimant que
« le patronat a beaucoup d'influence / pas d'influence
sur l'enseignement à mon niveau »



Cette fois, on notera une nette variation en fonction du type d'enseignement. Ce sont ainsi les professeurs du secondaire qualifiant qui ont la plus nette perception d'un pouvoir exercé par le monde patronal sur le système éducatif : 52% estiment que les employeurs ont beaucoup d'influence et seulement 11% estiment qu'ils n'ont pas d'influence. Ceci ne s'explique pas forcément par le fait que les professeurs de pratique professionnelle sont davantage que les autres en contact avec le monde du travail et que leurs référentiels sont parfois soumis au regard critique des employeurs. En effet, si l'on isole les réponses

« Ce serait bien de pratiquer plus de *partnership* société-employeurs-écoles, surtout dans le qualifiant, comme en Allemagne... »

de ces professeurs-là, le pourcentage de réponses « beaucoup » n'augmente pas, mais diminue même un peu (50,6%). Les professeurs de cours généraux du qualifiant sont donc, encore davantage, convaincus du pouvoir du patronat. Peut-être justement parce qu'ils ont le sentiment que celui-ci contribue à réduire l'importance et le niveau de leurs cours.

On remarque également un fort sentiment de puissance du patronat chez les enseignants de sections pédagogiques en haute école.

« Quant à l'OCDE, elle chapeaute tout cela benoîtement avec PISA, et a induit dans la tête de tout le monde que l'école devait servir à l'économie et pas aux enfants. »

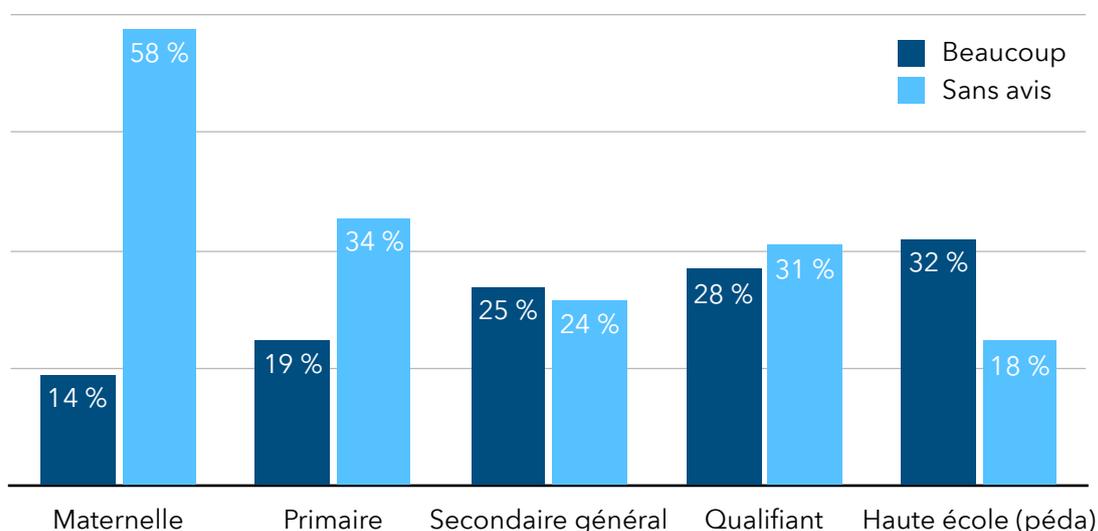
Autre pouvoir économique, mais transnational celui-là : l'OCDE. Interrogés sur le pouvoir de cet organisme dans notre système d'enseignement, presque un tiers des professeurs reste sans avis. Ce « désistement » grimpe à 58% en maternelle.

Mais, parmi ceux qui expriment un avis, un tiers dit que ce *think-tank* du capitalisme international influence beaucoup notre École et 28% seulement disent qu'il ne

l'influence pas. Sans doute est-ce surtout la perception de l'impact des enquêtes PISA qui explique ce résultat. Mais peut-être certains enseignants ont-ils également connaissance des travaux de lobbying de l'OCDE sur les compétences, la marchandisation, la flexibilité, etc. C'est chez les professeurs de section pédagogique en haute école que la conscience de l'influence de l'OCDE est la plus nette, avec seulement 18% de

« L'Europe et l'OCDE sont clairement à la manœuvre dans les réformes actuelles de l'enseignement. Leur but est purement économique et pas societal »

Diagramme 52
L'OCDE influence-t-elle l'évolution de l'enseignement ?



« sans avis ». 32% estiment que l'OCDE influence beaucoup l'évolution de l'enseignement, ce qui représente 40% des avis exprimés.

Les avis concernant l'influence de la Commission européenne suivent à peu près la même tendance selon les types d'enseignement, mais avec des pourcentages de « beaucoup » un peu plus faibles.

« Le patronat, la CE, l'OCDE prônent l'implémentation du New Public Management dans les écoles. Selon eux, il est nécessaire de responsabiliser les enseignants pour améliorer les résultats des élèves et des étudiants. Or, le problème des inégalités scolaires est une conséquence de l'organisation de notre système d'enseignement. Les réformes en cours ne sont donc pas les bonnes. »

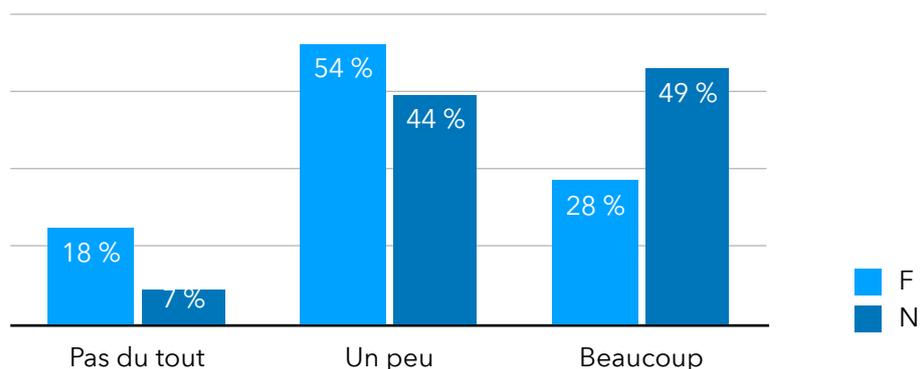
« Les employeurs, l'UE et l'OCDE ont peu d'impact sur notre pratique quotidienne, mais ils ont une influence idéologique incroyable et maintiennent l'hégémonie de la pensée néolibérale sur l'éducation à travers toutes sortes de productions (tests PISA, législation, commissions diverses, ...) » (trad.)

« C'est clairement la tendance lourde de l'évolution de l'École ces dernières dizaines d'années : l'emprise de plus en plus forte des attentes du marché du travail sur l'enseignement. On ne parle plus que de compétences utiles aux entreprises. Le patron et ses exigences sont devenus l'alpha et l'oméga jusque dans les conseils de classes. Les savoirs critiques sont relégués bien loin. Je ne jetterais pas la pierre aux parents. Ceux de mes élèves étaient eux-mêmes, en général, peu instruits et socialement défavorisés. Soucieux de voir leur enfants trouver un emploi, ils adhèrent plus ou moins à l'idéologie dominante »

Mouvements pédagogiques et chercheurs

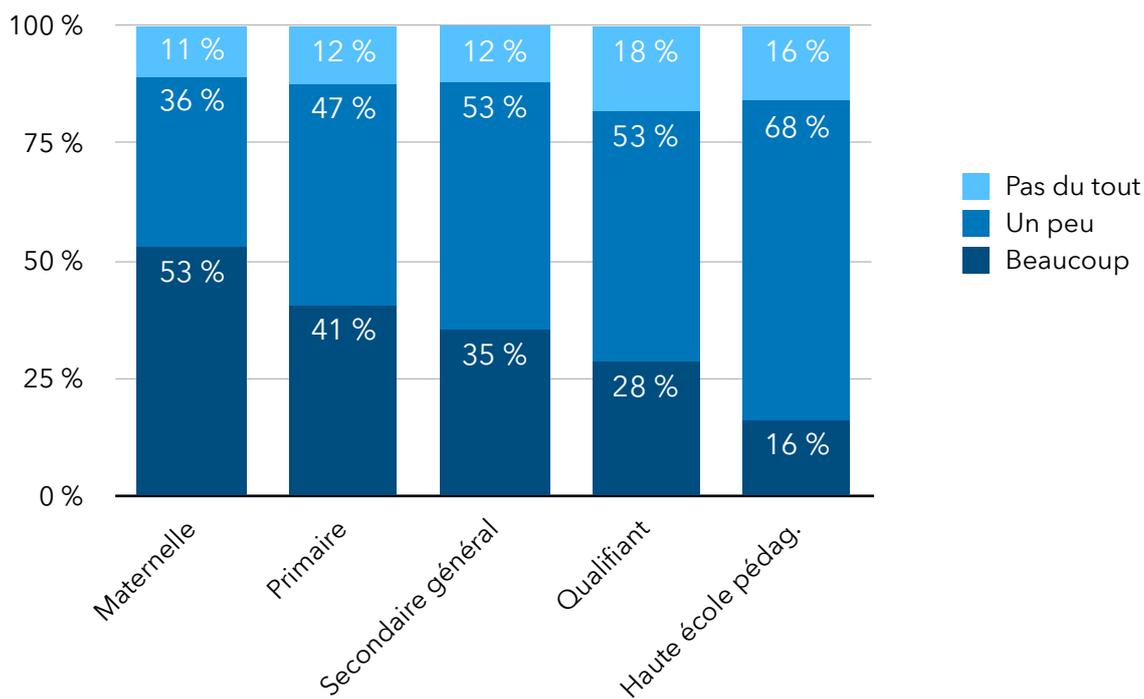
L'influence des mouvements pédagogiques est diversement appréciée au Nord et au Sud du pays. Les répondants flamands jugent cette influence nettement plus importante que les francophones

Diagramme 53
« Les mouvements pédagogiques influencent-ils l'évolution de l'enseignement ? »



C'est dans l'enseignement fondamental et particulièrement en maternelle que l'influence des mouvements pédagogiques semble la plus importante, du moins est-ce le ressenti

Diagramme 54
Les mouvements pédagogiques influencent-ils l'évolution de l'enseignement ?



des enseignants. Les professeurs de sections pédagogiques en haute école estiment, quant à eux, que ces mouvements n'ont qu'une influence modérée à leur niveau.

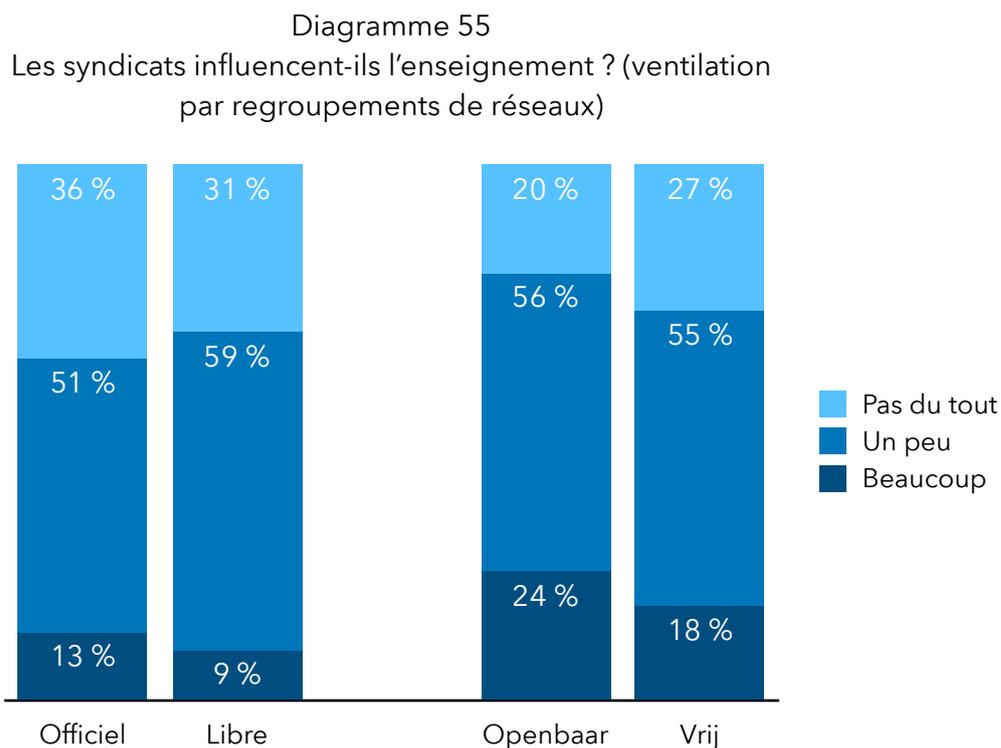
En revanche, ces professeurs de sections pédagogiques sont les seuls à estimer que les chercheurs ont davantage d'influence sur l'évolution de notre École que les mouvements pédagogiques (32% de « beaucoup » et 45% de « un peu »). Les autres catégories de répondants estiment que l'influence des chercheurs est moins importante.

« Progressiste et "de gauche" moi-même, je suis souvent en colère vis-à-vis des mouvements pédagogiques et des représentants des "droits de l'enfant" qui prônent le non-travail, le non-effort, la non-exigence, le refus des devoirs, l'abaissement des exigences, la ludification des apprentissages... Croyant alors défendre les classes populaires, ces mouvements ne font que les leurrer, faisant croire que les enfants vont y arriver sans travailler, sans lire, sans rigueur, mais simplement en s'amusant et en protégeant leur sacro-saint temps de loisir (... passé devant des jeux vidéos). »

« Trop d'idées éducatives innovantes sont avancées par des pédagogues et des chercheurs sans cette expérience d'enseignement qui est indispensable pour réellement comprendre notre travail. Très souvent, l'enfant est jeté avec l'eau du bain. On se concentre sur les compétences depuis si longtemps, mais on oublie que pour développer des compétences, vous avez besoin d'une bonne dose de connaissances de base, il est vraiment nécessaire de faire un peu de drill, de prendre des notes par soi-même, etc... les manuels et les outils numériques actuels sont utiles, mais rendent les élèves moins autonomes et nuisent à leurs capacités analytiques » (trad.)

Syndicats

Parmi ceux qui expriment un avis sur la question, seuls 12% des enseignants francophones jugent que les syndicats ont « beaucoup » d'influence sur l'enseignement. En Flandre, ils sont deux fois plus nombreux (25%). Dans les deux communautés, 54% des répondants jugent que les syndicats ont « un peu » d'influence.



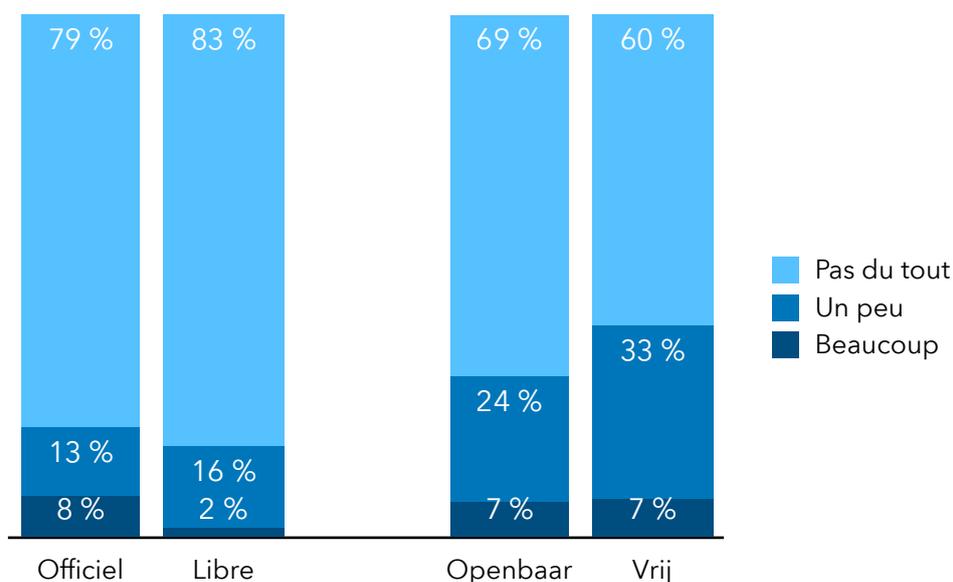
Ces réponses varient légèrement selon le réseau d'enseignement. Dans l'officiel francophone, les réponses sont plus contrastées (un peu plus de « beaucoup » et de « pas du tout ») que dans le réseau libre confessionnel. En Flandre, l'influence des syndicats est jugée plus forte dans l'enseignement officiel que dans le libre.

« Les syndicats ont signé le pacte dans le dos des syndiqués et contre leur avis. Il y a eu un dysfonctionnement démocratique qui se paiera tôt ou tard au sein des syndicats. »

Église(s)

Les enseignants interrogés estiment très majoritairement que l'influence de l'Église catholique sur l'enseignement est faible voire inexistante. C'est dans le réseau libre confessionnel francophone que l'on croit le moins souvent à une influence de l'Église. Au contraire, c'est dans le réseau catholique flamand que cette influence est la plus fortement

Diagramme 56
L'Église influence-t-elle l'enseignement ?



perçue, avec 40% de réponses « un peu » ou « beaucoup ». De manière générale, l'influence de l'Église est davantage perçue en Flandre qu'en FWB.

« Dans votre dernière question, le terme Église (qui dans le langage commun) est associé à la religion catholique est trop réducteur. J'aurais préféré l'utilisation du terme autorité religieuse au sens large c'est à dire qui regroupe l'ensemble des cultes reconnus par l'État belge. »

« Trop grosse influence de la religion musulmane et des fondamentalistes. Pour les parents, la religion est plus importante que l'école Problème avec les histoires abordant les mythes, les légendes...»

ALORS, CE NIVEAU, IL MONTE OU IL DESCEND ?

Pour une fois, nous commencerons cette section cruciale de l'étude par un aperçu des très nombreuses réponses aux questions « ouvertes ».

Les bases s'effondrent

Si, aux yeux de certains enseignants, la question du niveau scolaire ne paraît pas légitime, soit parce qu'elle manquerait de subtilité – de quel niveau parle-t-on ? dans quelle(s) discipline(s) ou capacité(s) ? dans quelles écoles ? – soit parce qu'elle renverrait fatalement à un imaginaire réactionnaire ou démobilisateur, une très large majorité semble pourtant convenir d'une baisse de niveau en ce qui concerne les « savoirs de base » et la maîtrise de la langue (capacités rédactionnelles, lecture, vocabulaire, grammaire, syntaxe, orthographe...). Ces avis proviennent tant de professeurs de l'enseignement obligatoire que de professeurs de l'enseignement supérieur.

« J'enseigne en secondaire inférieur et les "symptômes" de baisse de niveau les plus courants sont : au moins la moitié des 12 -13 ans ne savent pas lire correctement, ils ont un vocabulaire très pauvre (...). La plupart ne maîtrisent pas les opérations de calcul du niveau primaire. Certains sont incapables de citer les douze mois de l'année quand d'autres ne savent pas dire les saisons dans l'ordre ou associer les saisons et les mois. D'autres encore ne connaissent pas la différence entre "horizontal" et "vertical" »

« 75% de mes élèves de 4ème secondaire générale ne sont pas capables d'effectuer une règle de 3. Personnellement, je l'ai apprise en 3ème primaire et n'ai jamais dû revoir ces apprentissages. (...) Quant aux connaissances du français... la dernière élève qui écrivait correctement au niveau de la grammaire et de l'orthographe dans ma classe de rhéto, ça date d'il y a 4 ans »

« Orthographe, tables de multiplication, connaissances géographiques de base. Je trouve que globalement la connaissance des savoirs de base a baissé »

Observation expérimentale

Pour certains enseignants, cette baisse de niveau observée sur les « fondamentaux » est indicatrice d'une baisse de niveau générale, observée dans la grande majorité des disciplines. Cette baisse du niveau se manifeste notamment lorsque sont comparées les aptitudes des élèves d'hier et d'aujourd'hui face à de mêmes exercices et/ou évaluations. Des enseignants expliquent ainsi aller de moins en moins loin dans le programme.

« Enseignante depuis 1982, il me serait tout à fait impossible de proposer aux enfants des exercices faits il y a 30 ans. L'orthographe est catastrophique et on n'arrive pas à y remédier malgré des tentatives de nouvelles méthodes. »

« Quand je vois des exercices que je donnais en début de carrière, je n'oserais même pas essayer avec mes élèves actuels »

« Le niveau baisse clairement dans l'expression écrite et la compréhension de la langue française. Le niveau d'assiduité au travail baisse aussi. On fait comme si les études devaient être faciles. La difficulté gêne, alors que s'il n'y en a pas, il y a peu d'apprentissage. »

« Quand j'ai enseigné pour la première fois, en 1986, je travaillais Marivaux et Musset avec des élèves de 5ème agriculture - ils comprenaient les textes et on s'amusait bien. Maintenant, on me reproche que c'est en "ancien français" et qu'on ne comprend pas. Et le problème, c'est qu'on ne comprend vraiment pas, par déficit de vocabulaire et de connaissances syntaxiques. Quatre paragraphes de Voltaire, c'est deux heures de cours. Une nouvelle de Dumas, c'est la mort du petit cheval. »

Nuances

Pour d'autres enseignants, nettement moins nombreux, cette baisse de niveau observée en matière de « fondamentaux » est compensée par une hausse du niveau dans de nouveaux domaines, de nouvelles disciplines (informatique...) ou dans des capacités qu'ils estiment plus essentielles (capacités réflexives, critiques, etc.).

« Je pense qu'il y a 20, 30 ou 40 ans, la grammaire, l'orthographe et de façon générale les connaissances à mémoriser occupaient une place énorme dans les cours, que cette place s'est réduite (en tout cas dans les référentiels FWB) et que c'est une bonne chose car on se préoccupe plus de raisonnement, de compréhension (en lecture par exemple) et d'expression. »

« Dans les années 90, j'ai eu des élèves qui étudiaient comme des photocopieuses. Ils réussissaient brillamment mais je ne devais pas vérifier leur avis critique voire leur compréhension. Maintenant, ils doivent pouvoir argumenter leur point de vue, etc. En étude, les élèves actuels sont clairement moins bons mais n'ont-ils pas acquis des compétences que leurs parents n'avaient pas à l'époque? »

« Si l'on considère tout ce à quoi un élève est confronté (matières différentes, utilisation des médias et de l'informatique, sensibilisation à l'actualité, éducation sportive, activités socio-culturelles et sportives après l'école et le week-end...) et puisque personnellement je considère que tout cela fait aussi partie de sa formation humaine et de citoyen, on ne peut pas dire que le niveau baisse au contraire... »

Enfin, une petite minorité de répondants nous reproche même de poser la question d'une baisse du niveau, croyant y voir une critique implicite des pédagogies actives.

« Quelle baisse de niveau ? Dans quelles matières ? À quel moment l'école a-t-elle connu un meilleur niveau ? Pourquoi en êtes-vous encore à opposer savoirs (lesquels) et compétences (lesquelles) ? Manuel et intellectuel ? »

« On sent que votre enquête est orientée vers l'hypothèse que le niveau baisse à cause des pédagogies nouvelles. »

Et le niveau des profs ?

« Au cours de mes dix ans de carrière dans la formation des enseignants, j'ai vu le niveau de connaissances baisser considérablement ! Je connais des étudiants qui ont obtenu leur diplôme d'instituteur primaire, qui doivent enseigner les fractions et qui ne parviennent pas à additionner $\frac{3}{4}$ et $\frac{4}{5}$, et encore moins à l'expliquer de manière correcte à des élèves de troisième année. Comment diable est-il possible qu'une telle personne soit diplômée ? Au cours de la dernière année, j'ai demandé à des étudiants en dernière année de formation pour devenir instituteurs primaire quelle était la capitale de la Grèce. Sur trente-huit étudiants, neuf étudiants n'ont pas pu répondre. Moi, et de nombreux collègues, n'osons plus leur faire passer les épreuves que nous utilisions il y a vingt ans. Au cours de ma carrière dans la formation des enseignants, j'ai vécu la réforme des hautes écoles. Le directeur général avait déclaré, lors d'une réunion du personnel en 1999 : "Votre taux de réussite après la deuxième année dans la formation d'instituteurs maternels est de 38 %, vous avez trois ans pour le porter à 53 % » En même temps, nous sommes passés de 27 temps plein à 18. À partir de ce moment, les hautes écoles ont également été partiellement subventionnées en fonction du nombre de diplômés. Je ne dois pas faire de dessin, n'est-ce pas ? Le temps où les élèves forts entraient dans la formation d'enseignant est révolu depuis longtemps. Quand j'étais instituteur en formation, il y avait trois élèves issus de la filière technique dans ma classe. Tout le reste provenait du général, dont la plupart venus d'options fortes. Aujourd'hui, aucun élève de ces options n'étudie encore pour devenir instituteur» (trad.).

« La "baisse de niveau" est clairement sensible à la Haute École où j'enseigne, car le profil des étudiant(e)s est de plus en plus problématique (l'essentiel des candidat(e)s, issu(e)s de l'enseignement technique ou professionnel, s'inscrivent en filière pédagogique après avoir échoué ailleurs) ».

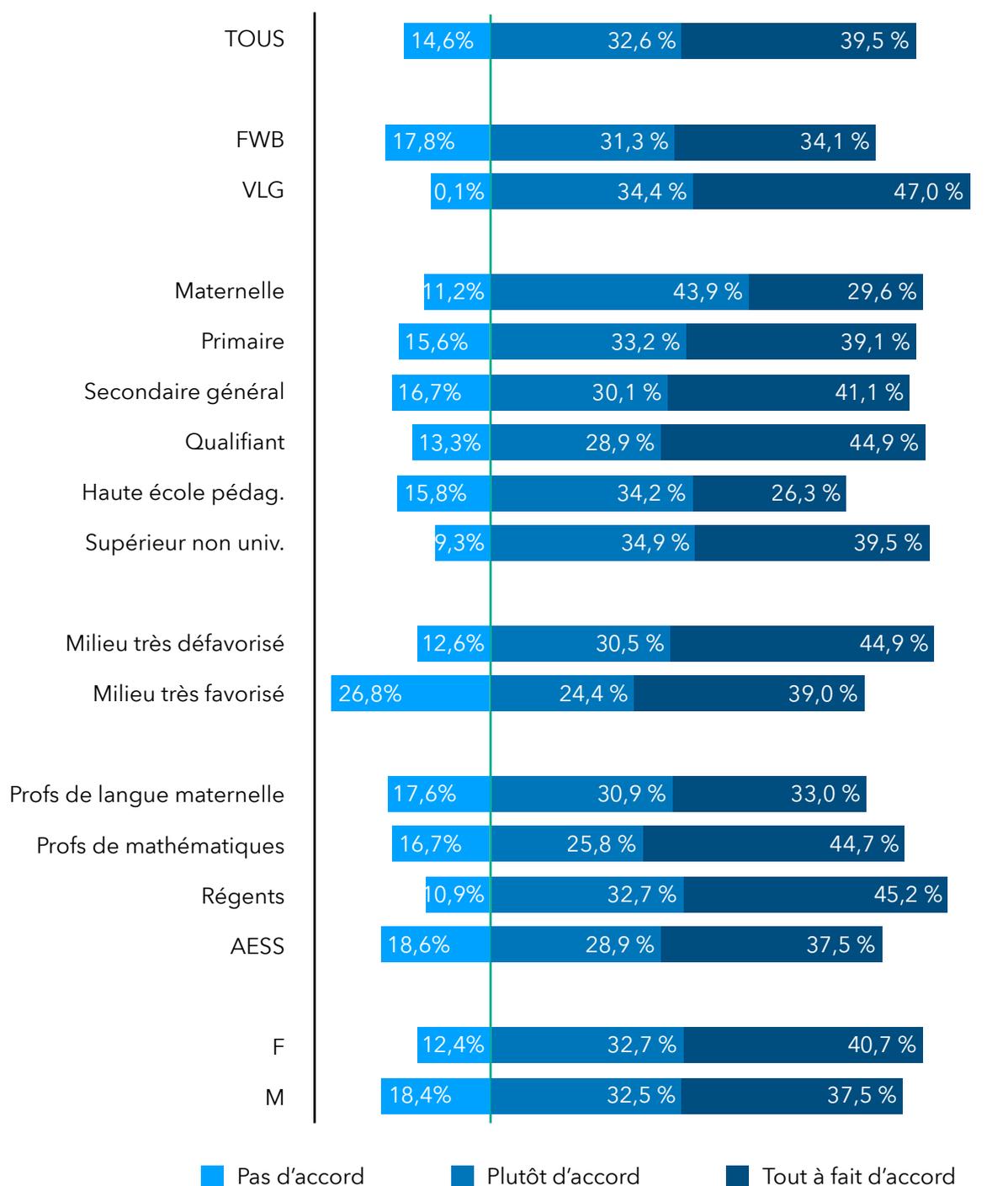
« Des étudiants de bac1 ne comprennent pas qu'un nombre divisé par zéro donne l'infini. Des étudiants sont incapables de comprendre seuls des consignes d'exercices ou d'analyser un petit texte. Des étudiants sont incapables d'écrire ou de dire oralement une réponse qui signifie quelque chose en français. Des étudiants sont incapables d'analyser leur réponse chiffrée pour constater que la réponse est totalement impossible. Des étudiants sont incapables de mener une réflexion globale sur un problème expliqué en cours pas à pas».

L'avis majoritaire : ça baisse !

Voyons maintenant ce que cela donne en chiffres...

Nous avons demandé aux enseignants de se situer par rapport à l'affirmation « Le niveau baisse » en répondant par « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « le niveau ne change pas » ou « le niveau monte ». En plus de ces réponses, ils pouvaient également (ou

Diagramme 57
Le niveau baisse ?



« Professeur dans plusieurs écoles, je peux vous dire que le niveau général des élèves est catastrophique. Seules les écoles « de bourges » arrivent à maintenir un excellent niveau ».

majoritairement (11,2%) que le niveau n'a pas changé. Seuls 3,4% disent percevoir plutôt une montée du niveau. Les autres ne se prononcent pas quant à la baisse ou à la montée du niveau parce qu'ils estiment que la réponse varie selon les écoles et/ou les matières enseignées.

En Flandre, le pourcentage d'avis négatifs grimpe à 81%, contre 65% en FWB.

Les femmes sont plus promptes que les hommes à estimer que le niveau baisse, les régents (secondaire inférieur) un peu plus que les AESS (secondaire supérieur) et les profs de math davantage que les profs de français.

Les professeurs des écoles en milieu social très favorisé sont les plus réticents par rapport à l'affirmation d'une baisse du niveau puisque 20% estiment que le niveau n'a pas bougé et 7% que le niveau monte. Sans doute est-ce le signe que, dans ces milieux-là, en raison de la ségrégation sociale et académique dans notre système éducatif, on est parvenu à « limiter les dégâts ».

Même en haute école pédagogique, où l'on pouvait attendre les avis les plus nuancés sur cette question, on observe qu'une majorité de 60% est plutôt ou tout à fait d'accord avec la thèse « le niveau baisse ».

« Par mon expérience de 18 ans au 3ème degré secondaire, je remarque que les élèves sont souvent plus actifs qu'avant, car ils ont une facilité d'accès à la culture scientifique (youtube,...). Ils se posent plus de questions qu'avant (peut-être aussi cette ouverture est-elle liée à l'enseignement par compétences). En contrepartie, le niveau en maths et français est lamentable. Des élèves motivés se retrouvent coincés à cause de la faible maîtrise de la langue française. Les savoirs et savoir-faire ne sont plus entraînés avant de les lâcher dans les compétences... et cela dès le primaire ».

seulement) cocher les cases « cela dépend des matières » et « cela dépend des écoles ».

Dans le tableau, nous avons regroupé, sous « pas d'accord », les deux réponses « le niveau ne change pas » et « le niveau monte ».

Premier constat, écrasant : près de trois enseignants sur quatre (72%) estiment (plutôt ou tout à fait) que le niveau baisse ! Les 15% qui sont en désaccord avec cet avis estiment

« Le niveau dépend d'où on met la barre. Cela varie d'école à école et même au sein d'une même école, il y a des différences de ce type en fonction des options ».

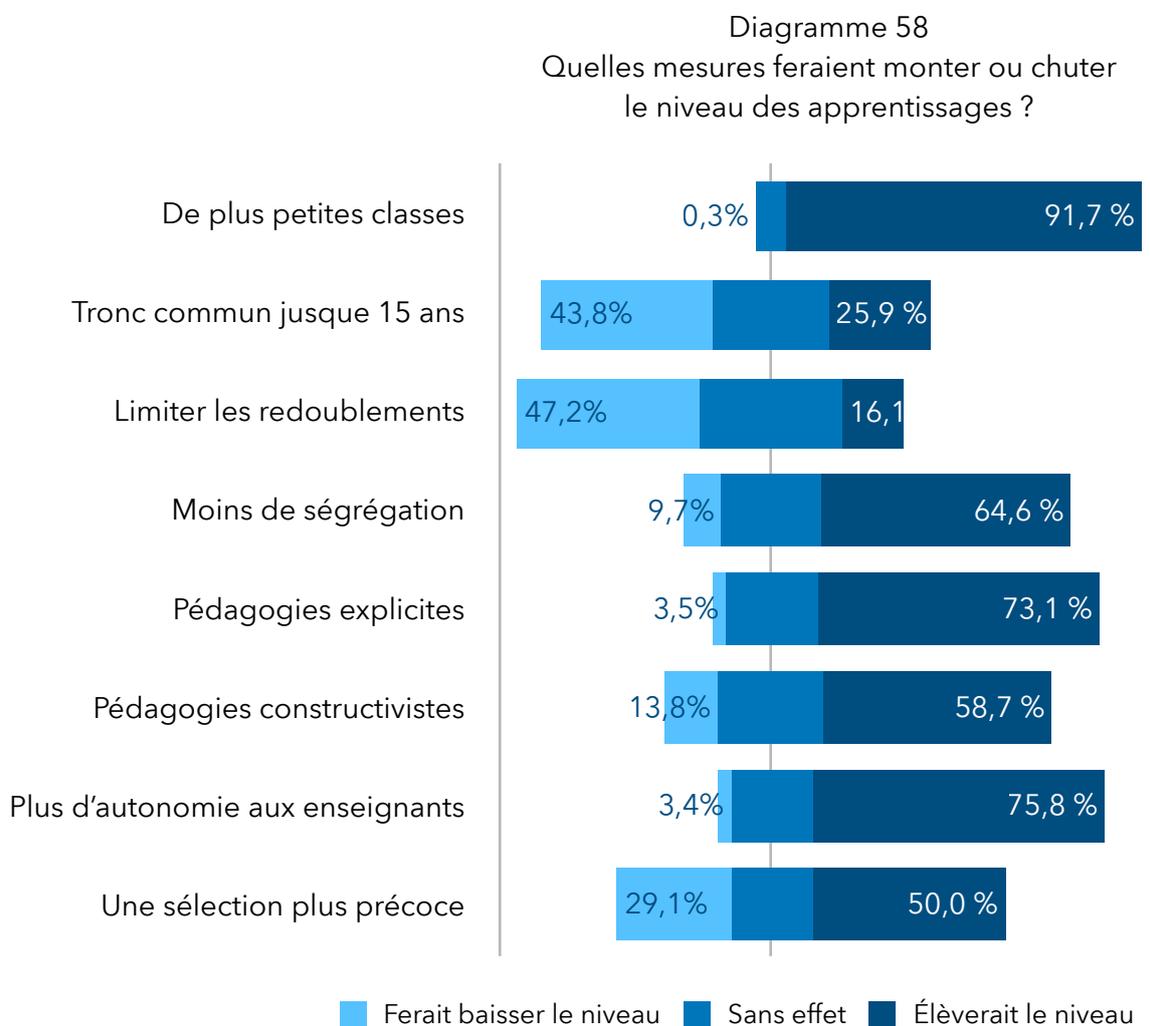
Si l'on s'intéresse aux nuances que certains apportent à ce jugement, on notera que 20% des enseignants disent que « cela dépend des écoles » et 16% « cela dépend des matières ». Dans les hautes écoles pédagogiques, ces avis grimpent à 34% et 29% respectivement. Inversement, ils tombent à 15% et 7% dans les

milieux très favorisés. Il semble bien que ce soit là, dans les établissements scolaires des élites sociales, que l'on est le moins conscient de l'énorme inégalité entre les écoles belges.

« Je peux parfaitement comparer deux extrêmes sur la base de l'école où j'enseigne et celle où va mon enfant. Dans notre école avec un très grand groupe d'élèves vivant dans la pauvreté, je vois le niveau baisser d'année en année. Dans l'école de ma fille, avec une grande population d'élèves issus de milieux aisés, je vois un niveau extrêmement élevé. ». (trad.)

ET MAINTENANT, QUE FAUT-IL FAIRE ?

Nous avons soumis aux enseignants huit mesures de politique éducative et leur avons demandé lesquelles, selon eux, seraient de nature à élever ou, au contraire, à faire baisser le niveau général des apprentissages. Voici ces mesures et les réponses des enseignants (les « sans avis » n'ont pas été pris en compte).



Réduire la taille des classes

Réduire la taille des classes, voilà clairement ce qui, aux yeux des enseignants, aurait l'effet le plus positif sur le niveau de l'enseignement. Seuls 8% estiment que de plus petites classes n'y changerait pas grand chose. Presque tous les autres pensent que cela améliorerait le niveau général. Cet avis est partagé dans tous les types d'enseignement, toutes les communautés, tous les milieux sociaux. On notera toutefois que les femmes et les francophones y sont un tout petit peu plus attachés que les hommes et les néerlandophones. Il est vrai que les taux d'encadrement sont sensiblement meilleurs en Flandre et que la sur-représentation des femmes dans le corps enseignant concerne au premier chef l'enseignement fondamental, où l'impact du nombre d'élèves est sans doute le plus fortement ressenti.

Malgré la quasi-unanimité, donc le peu de variation des réponses pour cette question, on peut encore observer une légère corrélation positive avec les raisons retenues pour expliquer les faiblesses de certains élèves : « trop nombreux pour les aider efficacement » ($r=+0,12$) ou « manque de temps pour remédier aux lacunes » ($r=+0,07$).

Le point de vue des enseignants rejoint ici les conclusions scientifiques qui ont pu être produites à partir de la célèbre étude américaine STAR.²³ Celle-ci a démontré que les enfants qui ont commencé leur scolarité dans de petites classes d'une quinzaine d'élèves – toutes choses égales par ailleurs – présentaient de très nets, importants et durables avantages scolaires par rapport à ceux qui avaient fréquenté des classes de taille ordinaire (22 à 25 élèves). Ainsi, relevait-on, en huitième année scolaire, une moyenne en math de 73,5/100 pour les premiers, contre 62,5 pour les autres. Pareillement, on observait cinq fois moins de décrochage en secondaire pour les élèves initialement scolarisés en petites classes que pour ceux ayant commencé leur scolarité en classes ordinaires.

« Je n'adhère pas particulièrement au terme "baisser le niveau". Je pense néanmoins que les élèves seraient plus heureux, plus compétents et plus aptes à poursuivre dans n'importe quelle filière plus tard s'ils étaient nettement moins nombreux en classe. La surcharge des classes empêche le professeur d'aider chaque élève ».

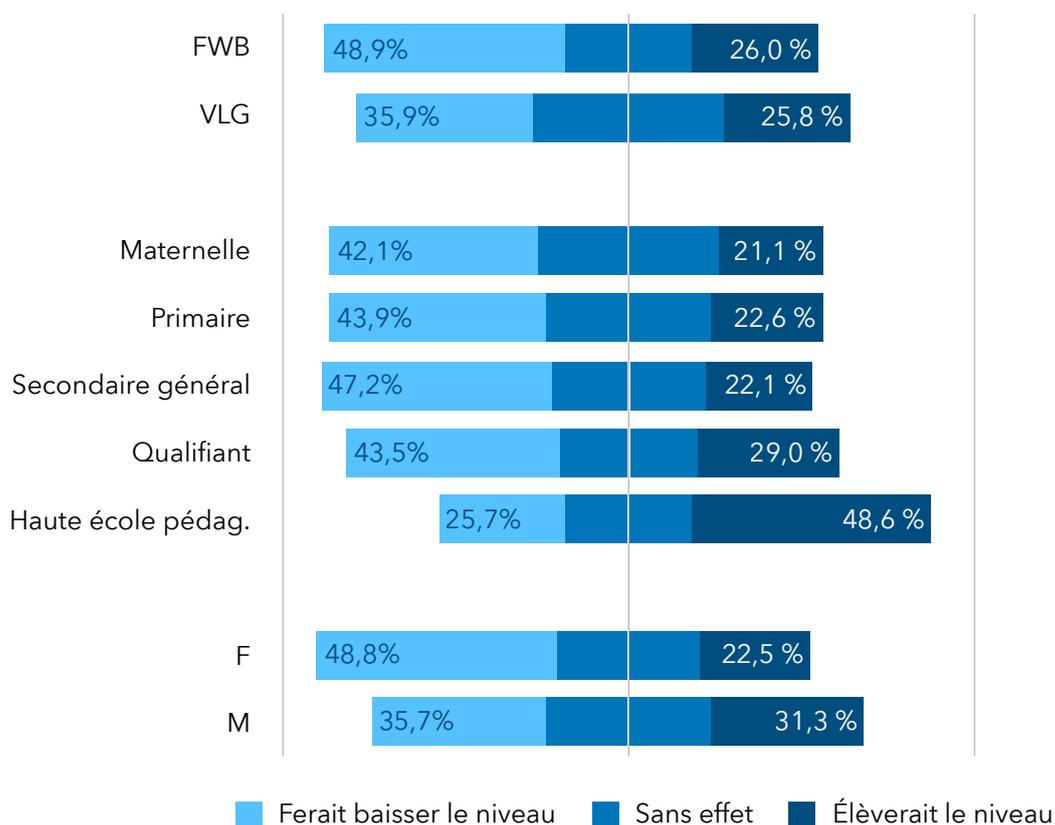
²³ Lire « Les petites classes sont les STAR de la réussite scolaire », L'école démocratique, février 2017, <https://www.skolo.org/2017/02/27/les-petites-classes-sont-les-star-de-la-reussite-scolaire/>

Sélectionner plus tard... ou plus tôt ?

49% des enseignants francophones et 36% des enseignants flamands estiment qu'une prolongation du tronc commun jusqu'à 15 ans ferait encore chuter le niveau de l'enseignement. La différence entre les communautés s'explique sans doute par le fait que cette question est à l'ordre du jour en FWB, dans le cadre du Pacte d'excellence.

« Faut arrêter de mettre tous les enfants dans le même panier et les conduire au même point. Le tronc commun va augmenter la délinquance par le décrochage scolaire, le dégoût de l'école »

Diagramme 59
Prolonger le tronc commun jusqu'à 15 ans...



Il ne faudrait toutefois pas interpréter le résultat francophone comme un rejet du principe même de la prolongation du tronc commun. Il se pourrait qu'une partie au moins de ces réponses négatives reflète plutôt la conviction qu'une prolongation du tronc commun dans les circonstances actuelles – sans réduire la taille des classes,

« Ok pour le tronc commun à certaines conditions : (...) diminution de la taille des classes, équipe de remédiation dans l'école, etc. »

sans s'attaquer aux écoles ghettos... – conduira à une baisse du niveau, ce qui est un point de vue tout à fait respectable et que nous partageons à l'Aped.

« Bien que favorable au tronc commun en principe, je suis inquiet de la manière avec laquelle il va être mis en œuvre, sans assurer d'abord que tous les élèves aient de solides acquis en fin de primaire. Pour moi, ceci va nuire à une catégorie d'élèves, à savoir les élèves de milieux populaires qui fréquentent des écoles concentrant les élèves en difficulté et qui s'en sortent bien malgré tout. Pour ces élèves "pauvres" qui réussissent néanmoins, il va y avoir un obstacle supplémentaire : le fait de côtoyer quelques années de plus, dans leur "école de pauvres", des élèves faibles en grande quantité. Pour que cela fonctionne, il faudrait d'abord "mettre le paquet" pour assurer un bon niveau à tous à la sortie du primaire. »

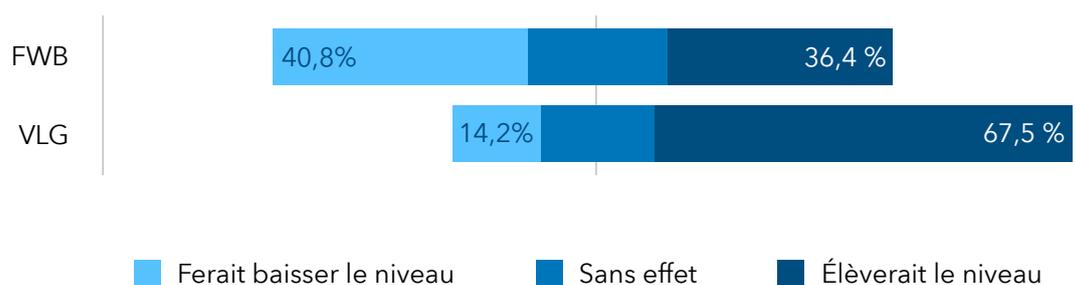
De toute manière, suivant le principe du verre à moitié vide et à moitié plein, on peut dire aussi que 51% des enseignants francophones et 64% des Flamands ne pensent pas qu'un tronc commun allongé ferait baisser le niveau. 25% et 38% estiment que cela ne changera rien. Ce sont, sans grande surprise, les professeurs de sections pédagogiques en haute école qui sont les plus convaincus quant aux chances de voir un tronc commun allongé faire monter le niveau (49%).

Enfin, les femmes sont davantage sceptiques par rapport au tronc commun (49%) que les hommes (36%).

L'inverse du tronc commun, c'est la sélection précoce. Un enseignant sur deux estime que, dans l'état actuel, « une séparation plus précoce des élèves selon leurs capacités » élèverait le niveau de

« Séparer les élèves selon leur niveau je considère cela comme une injustice de la pire espèce ! Le rôle de l'enseignement étant justement de faire « grandir » les individus et non de les « enfermer » dans des « cases » ni de les opposer (comparer) les uns aux autres »

Diagramme 60
Séparer les élèves selon leurs capacités...



l'enseignement.

Cette croyance est particulièrement forte en Flandre (67%), nettement moins en FWB où seuls 36% sont de cet avis alors que 41% pensent au contraire qu'avancer la sélection ferait baisser le niveau.

Cette polarisation des avis du côté francophone s'observe dans toutes les catégories de répondants. Même les professeurs de sections pédagogiques estiment, à raison de 32%, qu'une sélection avancée serait profitable pour relever le niveau, alors que 52% pensent au contraire que cela le ferait chuter.

Notons que, en Flandre comme en FWB, les femmes semblent nettement plus favorables à une séparation des élèves selon leurs capacités puisque 54% d'entre elles estiment que cela élèverait le niveau (contre 43% des hommes).

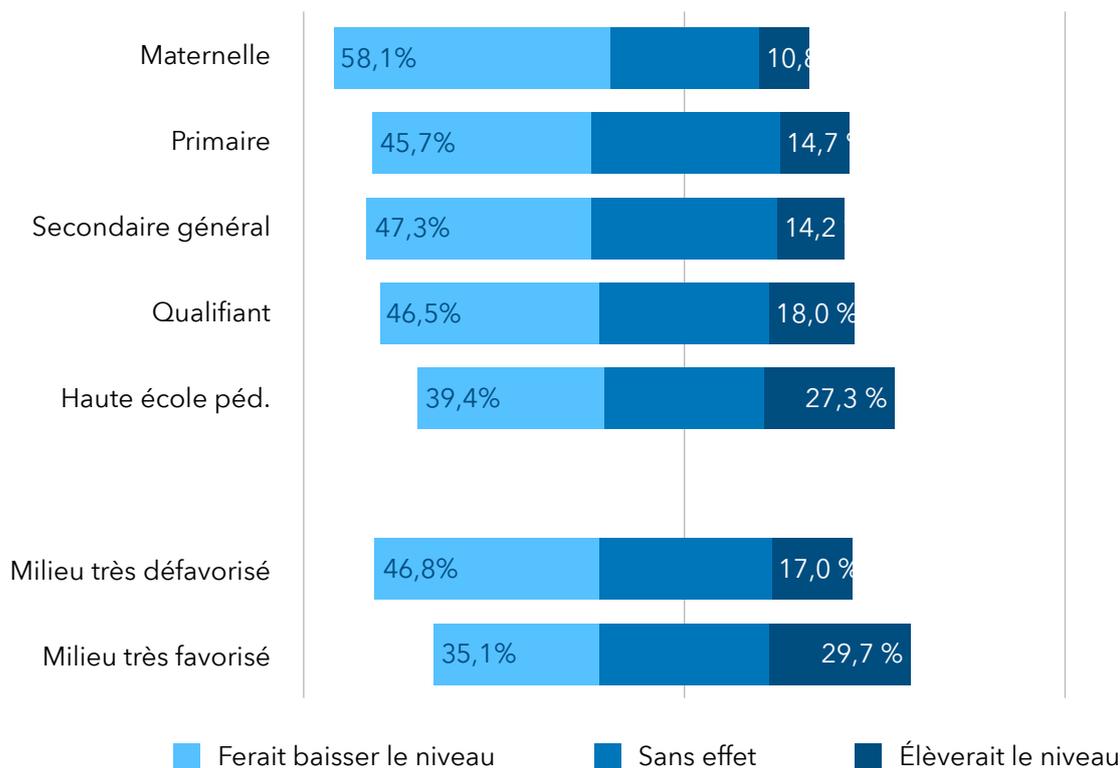
« Concernant le tronc commun et la séparation précoce des élèves, j'ai choisi "sans avis". En effet, tout dépend de la façon dont on mettrait cela en pratique. Si, par séparation, on entend rassembler les plus faibles ensemble, cela ne les aidera pas. Par contre, si on identifie immédiatement les besoins en remédiation et que l'élève est séparé du groupe temporairement pour cette raison, ça peut aider. Idem pour un tronc commun sans remédiation ou aide spécifique. À la fin, les plus faibles seront relégués dans les filières habituelles, voire même en alternance. Or, les élèves qui choisissent des métiers manuels ont autant que les autres besoin/le droit à une éducation complète. »

Signalons pour finir que nous avons pu observer une légère corrélation négative ($r=-0,10$), évidemment prévisible, entre les avis concernant la prolongation du tronc commun et ceux concernant la séparation plus précoce.

Limiter les redoublements ?

La limitation des redoublements n'est pas perçue comme une mesure qui ferait monter le niveau. On y est particulièrement sceptique dans l'enseignement maternel. Inversement, c'est chez les enseignants travaillant dans les milieux sociaux favorisés qu'on trouve le plus grand nombre de partisans.

Diagramme 61
 Limiter les redoublements...



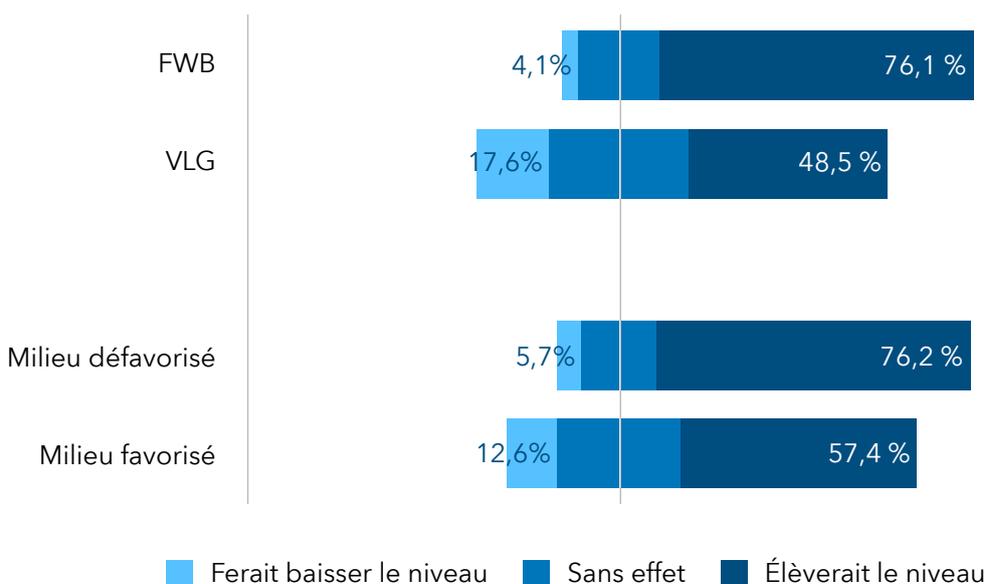
« La volonté d'éviter le doublement est une erreur selon moi, il faut faire doubler les élèves en difficultés et leur procurer un meilleur accompagnement. Faire monter les élèves en difficulté à l'année supérieure ne fait que retarder le décrochage. Leur niveau empire. »

En finir avec les écoles ghettos

Voici un résultat de la plus haute importance à nos yeux. Deux tiers des enseignants estiment que la lutte contre la ségrégation sociale scolaire est un moyen important pour élever le niveau des apprentissages. Ce n'est certes pas étonnant dans le chef des professeurs actifs dans des milieux sociaux défavorisés, qui vivent la ghettoïsation du tissu scolaire au quotidien, dont 76% estiment que c'est là (entre autres) qu'il faut agir. Cependant, même dans les milieux favorisés, on trouve 57% d'enseignants partageant cet avis et, surtout, seulement 13% craignant qu'une déségrégation s'accompagnerait d'un nivellement par le bas.

Le pourcentage de ceux qui formulent cette crainte s'élève un peu en Flandre (18%), mais il y reste faible par rapport à ceux qui estiment que la lutte contre les ghettos n'aurait pas d'impact (34%), voire un impact positif (48%) sur le niveau de l'enseignement.

Diagramme 62
Lutter contre la ségrégation sociale à l'école...



Notons encore que trois quarts des professeurs de sections pédagogiques croient à une élévation du niveau via la déségrégation, alors que 9% seulement pensent que cela pourrait induire un nivellement par le bas.

Ces résultats sont encourageants.

L'Aped se bat en effet pour faire introduire une politique d'inscriptions scolaires qui, en proposant d'emblée une école aux parents (sans obligation), permettrait aux pouvoirs publics d'intervenir de façon pro-active

« Le niveau est surtout dû au marché scolaire. Nous sommes parmi les meilleurs dans la formation des "élites" et les pires dans la formation des élèves issus des classes les plus populaires. Il y a une grave ségrégation scolaire en Belgique! »

pour limiter la ségrégation sociale, surtout dans les zones urbaines. Cette proposition a fait récemment l'objet d'un colloque national et du lancement d'une « initiative citoyenne » soutenue par de nombreuses personnalités, dont plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation.²⁴ Il reste toutefois à trouver des forces politiques ayant le courage de mettre en oeuvre une telle mesure. Or, les résultats ci-dessus montrent que, du côté des enseignants, il y aurait clairement moyen d'obtenir une forte adhésion au principe de combattre les écoles-ghettos.

« Le manque d'hétérogénéité de ma classe a une incidence certaine sur le niveau à cause du manque d'émulation intellectuelle. Beaucoup de parents sont dans l'incapacité d'aider leurs enfants dans leur parcours scolaire, ce qui n'aide pas à remonter le niveau. »

« Pas l'impression d'une baisse globale mais plutôt d'une plus grande fracture entre les "bonnes" et les "mauvaises" écoles. Disparités dues selon moi au public des écoles »

²⁴ Lire « Une place pour chaque enfant dans une bonne école », L'école démocratique, avril 2023, <https://www.skolo.org/2023/04/21/initiative-citoyenne-une-place-pour-chaque-enfant-dans-une-bonne-ecole/>

Des pédagogies explicites... et constructivistes !

73% des répondants estiment que « la mise en œuvre de pédagogies plus explicites » favoriserait une amélioration du niveau de l'enseignement. Et 59% sont d'avis que « la mise en œuvre de pédagogies favorisant la découverte des savoirs par les élèves » élèverait aussi ce niveau. Contradiction ? Pas forcément. Une partie au moins des enseignants semble être consciente qu'une démarche de construction du savoir n'est pas nécessairement opposée à l'explicitation des savoirs.

Et nous ne pouvons que leur donner raison sur ce point. Expliciter ne signifie pas que l'on amène d'emblée les connaissances bien rangées, dans un paquet cadeau tout ficelé. Et faire passer les élèves par un processus de construction du savoir ne signifie pas qu'on les abandonne et qu'on renonce à une formalisation solide, structurée.

On ne s'étonnera donc pas d'observer une corrélation positive ($r=+0,19$) entre ces deux points.

La croyance dans les bienfaits des pédagogies explicites est unanime. Et c'est chez les professeurs de sections pédagogiques qu'elle est la plus élevée (86%). Elle est aussi plus forte chez les femmes (76%) que chez les hommes (68%). Très peu (3,5%) sont d'avis que ce type de pédagogie ferait baisser le niveau.

Cette crainte est un peu plus élevée (14%) s'agissant des pédagogies de « découverte des savoirs par les élèves », particulièrement chez les enseignants flamands (22%) et chez les professeurs du secondaire général (19%).

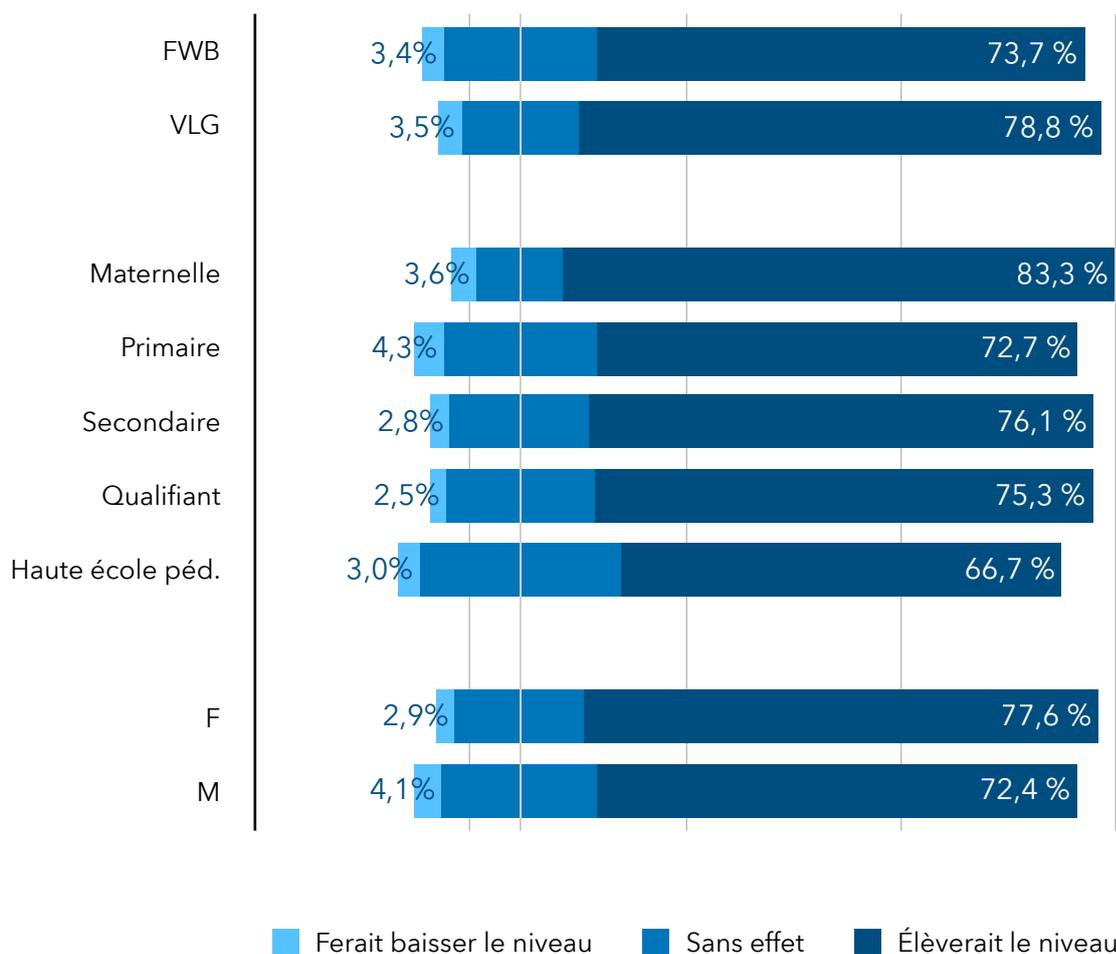
Les avis concernant les bienfaits de ces deux pédagogies pour le « niveau » de l'enseignement sont évidemment étroitement corrélés avec, respectivement, les avis généraux concernant la pédagogie explicite ($r=+0,22$) et la pédagogie constructiviste ($r=+0,39$).

« À mon avis, le débat sur l'éducation est trop polarisé. Une fraction mise essentiellement sur les connaissances, sur la mesure des résultats et l'excellence, tandis que d'autres ne parlent que de compétences, et misent sur des soi-disant « styles d'apprentissage » et des formes d'enseignement interactives. Je pense que l'importance de la connaissance est fortement sous-estimée par un groupe, alors que l'éducation plus axée sur la connaissance reste trop souvent dans les méthodologies et les visions d'il y a 100 ans, avec un taux d'échec trop important. » (trad.)

Autonomie des enseignants

Les enseignants sont relativement unanimes à estimer que d'avantage d'autonomie pédagogique améliorerait grandement la qualité de l'enseignement. Cet avis est particulièrement fort chez les instituteurs de l'enseignement maternel. Un peu moins chez les professeurs de sections pédagogiques en haute école.

Diagramme 63
Donner plus d'autonomie pédagogique aux enseignants



« Les enseignants devraient avoir la liberté de leurs pratiques pédagogiques, celles qui correspondent à leurs propres préférences. Vous ne pouvez pas être contraint dans une approche pédagogique qui ne vous convient pas. » (trad.)

FLORILÈGE COMPLÉMENTAIRE

Pour finir, nous rassemblons ici quelques témoignages que l'on ne peut pas directement classer dans l'une des sections de notre enquête, mais qui méritent d'être cités pour leur originalité, leur développement ou parce qu'ils établissent des liens entre les diverses sections de l'enquête.

Nouvelles cultures de classe et cohésion sociale

« Il y a une offre totalement changée, un mode de vie changé, un temps libre changé, des attentes changées par rapport à notre jeune époque. Le commerce et la privatisation se tendent la main. À côté de l'école, les parents avec un certain capital social et culturel peuvent trouver leur chemin vers une large gamme de sports, de culture, de musées, de parcs animaliers et d'autres expériences enrichissantes. Ces enfants-là, d'une part, acquièrent de plus en plus de connaissances dans leur temps libre (par exemple avec de nombreux beaux livres pour la jeunesse, de nombreux types de conseils éducatifs bien élaborés, ...) et d'autre part, ils trouvent de plus en plus de plaisir dans leur temps libre. Il y a une offre variée sans précédent, dans laquelle pas mal de parents s'étouffent. Il y a aussi un fossé et une ségrégation croissants dans cette offre : dans certaines initiatives de formation créative (danse, théâtre, image...) vous voyez cette évolution : même s'il s'agit d'initiatives bien intentionnées pour toucher les enfants de milieux populaires, les places disponibles sont rapidement occupées par la classe moyenne supérieure, le milieu des artistes, des intellectuels... Ce sont donc eux qui trouvent beaucoup plus d'opportunités et d'expériences qu'à notre époque. Après l'école, nous allons jouer dans un ruisseau, une prairie ou sur un terrain de football. Les classes populaires accèdent beaucoup moins à cet enrichissement du capital social et culturel. L'écart grandit. Voilà encore un autre argument pour stimuler et miser la collaboration dans l'éducation : il n'y a rien de mal à chérir l'ambition que les enfants qui ont toute cette richesse sociale et culturelle prennent le temps de la partager avec les autres. C'est l'ambition de la cohésion sociale ! » (trad.)

COVID

« Et il y a eu le Covid, qui a fait beaucoup de dégâts pour nos élèves : le manque de cours et de "routine", le manque d'exigence, la bienveillance (il y a une petite dizaine d'années, j'aimais beaucoup ce terme et l'idée qu'il véhicule ; je ne peux plus l'entendre sans ricaner nerveusement...). Et puis, dans notre équipe, des professeurs moins exigeants, plus vite satisfaits, copains avec les élèves... tout cela concourt à une baisse de niveau. »

« Ne parlons pas de la gestion du COVID : moi-même, institutrice en primaire, j'ai fait travailler mes élèves bien plus que ce que mes propres enfants ont dû travailler en secondaire. Rien, ils n'ont rien fait et nous habitons et sommes dans une commune favorisée où mes enfants sont dans une école soi-disant bonne. »

Le GSM en classe

« L'école numérique entraîne une perte de concentration. Les élèves ont du mal à rester attentifs. Le GSM devrait être banni de la salle de classe. Les compétences sociales des élèves se sont également fortement détériorées ces dernières années. Parfois, il semble que l'école soit toujours la seule responsable de l'éducation. »

« Il faut interdire le téléphone portable à l'école et investir dans les sports de plein air et les activités créatives. Certains élèves ruinent l'atmosphère d'apprentissage pour le reste du groupe. » (trad.)

ANNEXE 1

COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON

1.458 personnes (607 néerlandophones et 851 francophones) ont participé à l'enquête. Parmi elles, 1.151 ont complété le questionnaire entièrement (483 néerlandophones et 668 francophones). La très grande majorité sont des enseignants actifs. Les autres sont pour la plupart des professeurs retraités ou ayant quitté l'enseignement pour une autre fonction. L'échantillon compte également quelques directeurs et autres personnels de l'éducation.

Composition de l'échantillon par profession

	FWB	VLG	Tous
Enseignants actifs	86,1 %	86,5 %	86,3 %
Ayant quitté l'enseignement	3,0 %	1,2 %	2,3 %
Enseignants retraités	6,9 %	5,6 %	6,3 %
Directeurs	1,3 %	2,1 %	1,7 %
Autres	2,7 %	4,6 %	3,5 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Deux tiers des répondants sont des répondantes, ce qui est normal pour une profession de plus en plus féminisée.

La répartition selon le type d'enseignement est assez équilibrée. Le secondaire général et le fondamental représentent chacun un tiers de l'échantillon. Le qualifiant, 20%. L'enseignement supérieur est représenté par 8,1% de l'échantillon, dont 3,3% sont des professeurs de sections pédagogiques en haute école.

Composition par type d'enseignement (principal)

	FWB	VLG	Tous
Maternelle	6,6 %	11,2 %	8,5 %
Primaire	28,9 %	19,9 %	25,1 %
Secondaire général	29,0 %	40,4 %	33,8 %
Qualifiant	21,0 %	17,6 %	19,5 %
Haute école (section pédagogique)	4,3 %	1,9 %	3,3 %
Supérieur (non universitaire)	5,1 %	1,9 %	3,7 %
Université	1,5 %	0,6 %	1,1 %
Enseignement spécialisé	1,3 %	1,2 %	1,3 %
Promotion sociale	1,6 %	3,1 %	2,3 %
Divers	0,6 %	2,3 %	1,3 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Formation reçue par les répondants (les sommes sont supérieures à 100% car plusieurs réponses possibles)

	FWB	VLG	Tous
Instituteur maternel	8,5 %	12,6 %	10,3 %
Instituteur primaire	28,3 %	19,0 %	24,4 %
Régentat	17,8 %	26,7 %	21,5 %
AESS	31,9 %	30,4 %	31,3 %
CAPAES	10,0 %	7,9 %	9,1 %
Expérience professionnelle	8,5 %	0,8 %	5,3 %
Autre formation universitaire	19,3 %	7,2 %	14,2 %
Autres	8,8 %	8,5 %	8,7 %

À l'intérieur du secondaire, les différentes disciplines sont également bien présentes puisque, à côté de 16% de professeurs de français/néerlandais (langue d'enseignement), on compte 10% de professeurs de langues modernes et autant de profs de mathématiques, d'histoire, de sciences et de sciences sociales, à peine un peu moins d'enseignants de géographie (7%), de morale ou religion (8%), de technologie (7%) et de pratique professionnelle (7%).

Enfin, les principaux réseaux d'enseignement sont bien présents dans l'échantillon, mais on notera une assez forte sur-représentation du réseau officiel GO! en Flandre.

Composition par réseau

	FWB	VLG	Tous
Officiel WBE ou GO!	24,4 %	57,8 %	38,4 %
Libre confessionnel	33,2 %	22,6 %	28,8 %
Communal, OVSG	26,9 %	13,5 %	21,3 %
Provincial, POV	10,8 %	2,5 %	7,3 %
Libre non confessionnel	4,3 %	2,3 %	3,5 %
Privé et divers	0,3 %	1,4 %	0,8 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

ANNEXE 2 : LE QUESTIONNAIRE

Enquête sur le niveau de l'éducation en Belgique



L'objectif de cette enquête est de recueillir l'avis des enseignants belges quant au niveau d'ambition de nos systèmes éducatifs, leur évolution positive ou négative, le rôle des programmes, l'impact des pratiques pédagogiques, l'influence des changements culturels et sociaux, etc.

Vous pouvez répondre de façon anonyme. Mais vous pouvez aussi nous laisser vos coordonnées à la fin pour être tenu au courant des résultats ou pour que nous puissions vous recontacter afin d'approfondir votre témoignage.

Si les réponses proposées vous semblent manquer de nuances, n'hésitez pas à préciser votre avis dans les questions "ouvertes" à la fin de chaque section. Si vous manquez de temps, enregistrez et revenez plus tard. Ou envoyez-nous vos réflexions complémentaires par mail.

Merci pour votre collaboration.

Section 1 : qui êtes vous ?

1. Votre situation professionnelle *

- Je suis actif comme enseignant
- J'ai quitté l'enseignement pour une autre profession
- Je suis un.e enseignant.e à la retraite
- Autre situation :

2. En quelle année avez-vous cessé d'enseigner ou quitté l'enseignement ? *

Must be a number between **1980** and **2023**

3. Dans quel type d'enseignement se situe (principalement) votre expérience ? *

- Enseignement maternel
- Enseignement primaire
- Enseignement secondaire de transition
- Enseignement secondaire de qualification
- Section pédagogique en Haute école
- Autre enseignement supérieur non universitaire
- Enseignement universitaire
- Enseignement de promotion sociale
- Autre :

4. Dans quel réseau d'enseignement ? *

- Réseau officiel WBE
- Enseignement communal
- Enseignement provincial
- Enseignement libre confessionnel
- Enseignement libre non-confessionnel
- Enseignement privé (non subventionné)
- Autre

5. Comment qualifieriez-vous le milieu social de vos élèves ou étudiants ? *

- Très défavorisé
- Plutôt défavorisé
- Moyen ou mixte
- Plutôt favorisé
- Très favorisé

6. Quelle a été votre formation initiale ? (vous pouvez cocher plusieurs cases) *

- Instituteur.trice maternel.le
- Instituteur.trice primaire
- Régent.e
- AESS
- CAPAES
- Expérience professionnelle
- Autre formation non universitaire
- Autre formation universitaire

7. Indiquez les principales matières ou disciplines que vous enseignez ou avez enseignées *

- Education physique
- Français
- Langues modernes (anglais, néerlandais...)
- Langues anciennes (latin, grec...)
- Mathématiques
- Histoire
- Sciences
- Géographie
- Morale, religion, philo, citoyenneté...
- Economie, sciences sociales...
- Formation artistique, musicale...
- Informatique, technologies,...
- Pratique professionnelle
- Formation générale intégrée (dans le qualifiant)
- Autre :

8. Votre sexe ?

- Féminin
- Masculin

9. Remarques et précisions éventuelles concernant votre fonction

Section 2 : vos élèves ou étudiants

Le niveau atteint par votre enseignement, comparé aux prescrits des programmes (dans cette section, le terme "élèves" peut désigner vos élèves ou vos étudiants)

10. En comparaison des prescrits des programmes, indiquez le pourcentage approximatif d'élèves qui, au terme de vos cours, atteignent un niveau... *

	<20%	20-40%	40-60%	60-80%	>80%
Tout à fait insuffisant	<input type="radio"/>				
Faible	<input type="radio"/>				
A peu près suffisant	<input type="radio"/>				
Tout à fait satisfaisant	<input type="radio"/>				

11. Selon vous, les élèves ayant des résultats "faibles" ou "insuffisants"... *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Sans avis
N'ont pas les bases nécessaires en arrivant dans votre classe	<input type="radio"/>				
Ont un déficit de capacités intellectuelles	<input type="radio"/>				
Ont été mal orientés	<input type="radio"/>				
Ne sont pas assez stimulés par leurs parents	<input type="radio"/>				
N'ont pas été assez aidés et encadrés à l'école	<input type="radio"/>				
Sont en souffrance psychologique	<input type="radio"/>				
Passent trop de temps sur des jeux vidéo ou des réseaux sociaux	<input type="radio"/>				

12. En pensant à vos élèves en échec ou en difficulté, vous arrive-t-il d'estimer que... *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Sans avis
Ces élèves ont été mal préparés par les collègues des années précédentes	<input type="radio"/>				
Vous avez fait de mauvais choix pédagogiques	<input type="radio"/>				
Vous avez manqué de temps pour bien préparer vos cours	<input type="radio"/>				
Vous avez manqué de temps pour remédier aux lacunes des élèves	<input type="radio"/>				
Les conditions de vie des élèves à la maison nuisent au travail scolaire	<input type="radio"/>				
Les conditions de travail des élèves à l'école sont mauvaises	<input type="radio"/>				
Les élèves sont trop nombreux pour les aider efficacement	<input type="radio"/>				
Votre école concentre trop d'élèves en difficulté	<input type="radio"/>				

13. Si vous le souhaitez, précisez, argumentez, nuancez, illustrez... vos réponses ci-dessus

Section 3 : votre avis sur les programmes et référentiels

Dans les trois grilles ci-dessous, indiquez votre accord avec l'une ou l'autre des alternatives proposées au moyen d'un nombre entre 1 (première alternative) et 5 (deuxième alternative)

14. Diriez-vous que les programmes ou référentiels que vous devez suivre sont en général... *

	1	2	3	4	5
"Trop vagues et imprécis" (1) OU "Clairs et bien formulés" (5)	<input type="radio"/>				
"Trop légers" (1) OU "Trop chargés, trop volumineux" (5)	<input type="radio"/>				
"Pas assez exigeants" (1) OU "D'un niveau de difficulté excessif" (5)	<input type="radio"/>				
"Trop de compétences, au détriment des connaissances" (1) OU "Trop de connaissances, au détriment des compétences" (5)	<input type="radio"/>				

15. Par rapport au souvenir que vous avez de votre propre scolarité, diriez-vous que les programmes ou référentiels actuels... *

	1	2	3	4	5	Sans avis
"Couvrent moins de matière" (1) OU "Couvrent davantage de matière" (5) [aspect quantitatif]	<input type="radio"/>					
"Sont devenus moins exigeants" (1) OU "Sont devenus plus exigeants" (5) [aspect qualitatif]	<input type="radio"/>					

16. Par rapport au début de votre carrière professionnelle, diriez-vous que les programmes ou référentiels actuels... *

	1	2	3	4	5	Sans avis
"Sont devenus moins clairs" (1) OU "Ont gagné en clarté" (5)	<input type="radio"/>					
"Couvrent moins de matière" (1) OU "Couvrent davantage de matière" (5) [aspect quantitatif]	<input type="radio"/>					
"Sont devenus moins exigeants" (1) OU "Sont devenus plus exigeants" (5) [aspect qualitatif]	<input type="radio"/>					

17. Précisez, argumentez, illustrez, nuancez,... vos réponses concernant les programmes :

Section 4 : pratiques pédagogiques

18. Quel jugement portez-vous (éventuellement) sur les pédagogies suivantes ? *

	Très défavorable	Plutôt défavorable	Plutôt favorable	Très favorable	Sans avis
Pédagogie Freinet	<input type="radio"/>				
Pédagogie Montessori	<input type="radio"/>				
Socio-constructivisme	<input type="radio"/>				
Pédagogie explicite	<input type="radio"/>				
Approche par compétences	<input type="radio"/>				
Travail en ateliers	<input type="radio"/>				
Pédagogie active	<input type="radio"/>				
Pédagogie frontale	<input type="radio"/>				
Classe inversée	<input type="radio"/>				
Classe flexible	<input type="radio"/>				

19. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions suivantes : *

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans avis
Les élèves apprennent mieux en jouant, en s'amusant	<input type="radio"/>				
Les élèves apprennent mieux en découvrant par eux-mêmes	<input type="radio"/>				
L'enseignant ne doit pas transmettre un savoir mais guider l'élève	<input type="radio"/>				
Tous les élèves sont capables d'apprendre et de réussir	<input type="radio"/>				
Il y a des manuels et des intellectuels	<input type="radio"/>				
Chacun doit apprendre à son propre rythme	<input type="radio"/>				
Il faut individualiser les apprentissages en fonction du type d'intelligence de chacun	<input type="radio"/>				
Le professeur doit structurer et expliciter la matière enseignée	<input type="radio"/>				
Les élèves apprennent mieux dans un environnement de travail calme et serein	<input type="radio"/>				
Les élèves apprennent mieux s'ils adhèrent à la finalité du cours	<input type="radio"/>				

20. Précisez, argumentez, nuancez... vos avis sur la pédagogie

Section 5 : évolutions sociétales et culturelles

21. J'ai le sentiment que la société actuelle... *

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans avis
Attache une grande importance à la réussite scolaire	<input type="radio"/>				
Attache une grande importance aux connaissances enseignées à l'école	<input type="radio"/>				
Attache plus d'importance aux loisirs qu'à l'école	<input type="radio"/>				
Valorise le travail scolaire assidu	<input type="radio"/>				
Admet trop souvent la réussite sans effort	<input type="radio"/>				
Attache plus d'importance aux compétences qu'aux connaissances	<input type="radio"/>				
Encourage l'étude rapide et superficielle	<input type="radio"/>				

22. Vous arrive-t-il d'estimer que les parents d'élèves... *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Sans avis
N'aident pas assez leurs enfants	<input type="radio"/>				
Ne soutiennent pas assez l'action des enseignants	<input type="radio"/>				
S'immiscent dans vos cours ou vos évaluations	<input type="radio"/>				
Ne s'impliquent pas assez dans la vie de l'école	<input type="radio"/>				
N'ont pas assez d'occasions pour participer à la vie de l'école	<input type="radio"/>				
Font un utile travail de remédiation	<input type="radio"/>				
Ne comprennent pas votre pédagogie	<input type="radio"/>				
Encouragent votre action	<input type="radio"/>				

23. Parmi les acteurs suivants, lesquels influencent selon vous actuellement l'évolution de l'enseignement (à votre niveau) ?

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Sans avis
Gouvernement, ministre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patronat, employeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commission européenne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OCDE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Syndicats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mouvements pédagogiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chercheurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eglise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Ajoutez ici toute réflexion complémentaire sur ce volet sociétal

Section finale – conclusions

25. Finalement, on entend souvent dire à propos de l'enseignement que "le niveau baisse". Qu'en pensez-vous ?

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Non, le niveau n'a pas beaucoup bougé
- Non, le niveau a monté !
- Cela dépend des écoles
- Cela dépend des matières

26. Quel serait, selon vous, l'effet des mesures suivantes sur le niveau général des apprentissages ? *

	Ferait baisser le niveau	N'aurait pas d'incidence importante	Elèverait le niveau	Sans avis
La réduction de la taille des classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La mise en place d'un tronc commun jusque 15 ans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La limitation des redoublements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lutte contre les écoles ghettos (moins de ségrégation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La mise en œuvre de pédagogies plus explicites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La mise en œuvre de pédagogies favorisant la découverte des savoirs par les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donner plus d'autonomie pédagogique aux enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une séparation plus précoce des élèves selon leurs capacités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Précisez ou développez ici, si vous le souhaitez, votre avis général sur "le niveau" de l'enseignement.

L'Aped aimerait publier des témoignages concrets sur la "baisse du niveau". Pourriez-vous illustrer votre expérience au moyen de quelques exemples issus de votre pratique ? Par exemple une comparaison de manuels, de questions d'examens, de résultats... entre "jadis" et maintenant. Si vous n'avez pas le temps maintenant, n'hésitez pas à revenir vers nous ultérieurement, par courriel.

28. Mon témoignage...