Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 3

Artikel: Les futurs enseignants se sentent-ils une responsabilité vis-à-vis de l'échec scolaire ?

Autor: Beckers, J.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786105

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 18.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Les futurs enseignants se sentent-ils une responsabilité vis-à-vis de l'échec scolaire?

J. Beckers

A quels facteurs de futurs enseignants attribuent-ils l'échec scolaire, dans quelle mesure le jugent-ils acceptable, que pensent-ils du doublement? Les données recueillies montrent que les futurs instituteurs primaires (formés dans des instituts supérieurs pédagogiques) incriminent bien davantage l'élève et sa famille que le système scolaire comme responsables de l'échec. Par contre, chez les futurs enseignants du secondaire supérieur (formés à l'université), deux conceptions dominent pour expliquer l'échec: raisons familiales pour les uns, dont l'avis sur le doublement n'est pas très tranché ou raisons pédagogiques pour les autres qui rejettent le doublement. Une minorité se caractérise par l'attribution de la responsabilité de l'échec à l'élève et l'adhésion aux pratiques de redoublement.

Le contact via les stages avec les enseignants en fonction, beaucoup plus étroit chez les normaliens que chez les agrégés, pourrait expliquer les différences observées dans les conceptions de responsabilisation.

Introduction

Selon M. Huberman (1978), qui reprend la terminologie anglo-saxonne, une profession se différencie d'un métier notamment par la responsabilité qu'elle engage de la part des hommes qui l'exercent. Au-delà de la responsabilité morale qui incombe à tout employé vis-à-vis de son employeur et de ses collègues, c'est de responsabilité quant aux effets produits qu'il s'agit quand on compare les enseignants au corps médical (analyse de la situation problématique, diagnostic de la difficulté, hypothèse de remédiation, application du traitement, vérification de son efficacité). C'est cette nouvelle image profession-

nelle que veulent construire tous ceux qui, convaincus de l'importance du rôle des enseignants, veulent revaloriser leur statut et attirer vers ce métier des individus de qualité, capables de répondre aux attentes de la société à leur égard. C'est dès la formation initiale que doit s'amorcer la conception de responsabilisation des futurs enseignants.

Sans doute est-ce dans les interactions en classe, dans les préparations de leurs cours et dans la régulation qui suit une intervention que l'on peut approcher l'essentiel de l'attitude de responsabilisation: l'enseignant se préoccupe-t-il des effets qu'il produit chez ses élèves sur le plan des apprentissages et du développement cognitif certes, mais aussi sur le plan socio-affectif? C'est aussi sur la conquête progressive de ces démarches fondamentales du professionnel de l'enseignement que l'évaluation du processus de responsabilisation des futurs enseignants devrait porter.

Notre propos est beaucoup plus modeste, il porte simplement sur les avis exprimés quant à l'attribution de l'échec [1].

Cette information n'est pas dénuée d'intérêt puisqu'il apparaît, dans la littérature de recherche sur l'enseignement, que conception de responsabilisation et pratiques pédagogiques efficaces sont liées. Ainsi, les études menées par Brophy et Everton (1973) [2], mettent en évidence que les enseignants dont les élèves progressent le plus dans leurs apprentissages, et ce de manière stable d'une année à l'autre, sont convaincus du rôle actif qu'ils jouent dans l'évolution des élèves et leurs acquis. En cas d'échec, plutôt que de chercher des excuses, ces enseignants redoublent d'efforts, individualisent davantage leur enseignement, imaginent d'autres démarches. Cette attitude volontariste est particulièrement prégnante chez les enseignants qui obtiennent d'excellents résultats avec des élèves de milieux socio-économiques défavorisés. Les travaux menés par Guskey (1981) conduisent aux mêmes conclusions.

Les futurs enseignants se sentent-ils effectivement responsables de la réussite scolaire des élèves qu'ils guideront?

L'article qui suit soumet à la réflexion quelques données recueillies à diverses occasions auprès de futurs enseignants et propose quelques pistes d'analyse et quelques suggestions d'amélioration.

Le lecteur trouvera en annexe 1 une description rapide du système scolaire belge ainsi que de la formation de ses enseignants.

La quantification précise des réponses aux questionnaires est reportée dans des tableaux (annexes 2 à 4) ce qui permet d'alléger le texte. Les questions étaient ouvertes pour les deux premiers groupes et fermées pour le troisième, les tableaux rapprochent les catégories de réponses comparables.

1. L'avis de futurs enseignants primaires.

En 1990–1991, une centaine d'étudiants (N = 136) se préparant à devenir instituteurs et institutrices primaires, répartis dans 7 classes[3] de la région liégeoise ont été interrogés sur leurs connaissances et leurs conceptions de l'échec scolaire. Il s'agissait en fait d'un questionnaire écrit, complété individuellement, qui devait servir de prétest avant une séquence d'enseignement sur ce thème. Les étudiants étaient inscrits en deuxième année de l'enseignement normal primaire et avaient tous, à ce moment, effectué au moins un stage long dans l'enseignement.

Certaines réponses permettent de cerner leur conception de responsabilisation, notamment les données recueillies à une question ouverte demandant d'évoquer *trois raisons principales d'échec scolaire*:

- La majorité des raisons invoquées sont liées à l'enfant que presque tous les étudiants incriminent au moins une fois.
- Ensuite viennent les raisons liées à la famille dont la moitié évoquent des situations de rupture familiale (divorce et séparation).
- Les réponses liées au système scolaire et aux pratiques évaluatives des enseignants sont rares et mentionnées souvent en troisième lieu.

Une autre question ouverte portait sur les taux d'échec jugés acceptables en fin de première et en fin de sixième année primaire: les taux d'échec que ces étudiants jugent acceptables sont inférieurs parfois même largement aux taux effectivement observés.

Notons encore que la plupart des normaliens interrogés considèrent le *doublement* comme une pratique pédagogique inefficace (77 %) et que la position prise ici, non discriminative et pas très argumentée, n'est pas en relation avec une répartition particulière des avis sur les causes d'échec ou le pourcentage d'échecs jugé acceptable.

Il apparaît donc que la majorité des futurs instituteurs interrogés déplore les taux d'échecs enregistrés à l'école primaire, les juge inacceptables, mais en impute cependant la responsabilité à d'autres: l'enfant et la famille, champs d'intervention qui échapperont, pour l'essentiel à leur influence. Une part importante de ces causes externes est, en effet, attribuée à une espèce de fatalité.

- Ainsi, on s'étonnera de l'importance quantitative accordée par les normaliens à des causes accidentelles (déménagements, maladie, ...). En fait, celles-ci offrent l'intérêt de ne pas pointer de responsable.
- Et que penser des 42 réponses qui évoquent les divorces et séparations comme raisons d'échec? Sans nier les perturbations importantes que peut occasionner chez l'enfant un tel vécu, l'importance de la relation avec l'échec n'est-elle pas grossie dans la perception des normaliens? On est tenté de voir dans cette position un reflet des stéréotypes du sens commun qui voit dans la dissolution des valeurs traditionnelles la source de bien d'autres maux encore.
- Par contre, on remarquera également que parmi les causes individuelles, le manque de travail et d'efforts est bien plus souvent évoqué que le manque

d'aptitude. Dans l'avis des normaliens aussi, l'idéologie du don a fait place à la méritocratie. Telles que les réponses étaient formulées, on peut craindre cependant que les normaliens n'attribuent pas à l'enseignant un rôle actif dans les efforts que les élèves sont prêts à investir dans le travail scolaire.

Comme l'attribution de l'échec à l'enfant est largement partagée, elle n'entretient pas de relation étroite avec les réponses aux autres questions. Par contre, ceux qui mettent en avant les raisons familiales de l'échec jugent que l'échec en fin de première est peu acceptable

2. L'avis de futurs enseignants du secondaire supérieur.

a. Groupe 1991–1992.

En 1991–1992, les mêmes questions ouvertes ont été posées à des étudiants (N = 95) de toutes les facultés présentant l'agrégation et qui, dans ce cadre, avaient déjà suivi quelques cours de pédagogie.

Les raisons évoquées pour expliquer l'échec se répartissent très différemment par rapport au groupe précédent:

- Les futurs agrégés incriminent bien moins l'élève que ne le faisaient les normaliens. Ils n'ont pas recours à la fatalité des parcours chahutés ni aux ruptures de la cellule familiale pour expliquer l'échec...
- Par contre, le fonctionnement du système scolaire et le comportement direct de l'enseignant sont nettement mis en cause. Les étudiants qui mentionnent une responsabilité de l'école ou des enseignants y viennent en premier ou en deuxième lieu.

A la question sur les *taux d'échec jugés acceptables*, les futurs agrégés ont, pour ce qui concerne la fin des études primaires en tous cas, des réponses beaucoup plus tranchées que les futurs instituteurs: la majorité ne tolère que 5% d'échec maximum alors qu'on ne retrouve personne dans cette catégorie chez les normaliens.

Pour les publics qui les concerneront plus directement, les futurs professeurs du secondaire se montrent plus prudents quant aux résultats attendus du système scolaire. Pas plus de 10% d'échecs paraît la limite acceptable pour la moitié environ des étudiants. Il est à remarquer que les futurs agrégés fixent leurs limites de tolérance à l'échec en fonction de la difficulté estimée des études (ils tolèrent un peu plus d'échecs dans l'enseignement général que dans l'enseignement technique et un peu plus dans celui-ci que dans l'enseignement professionnel) mais les étudiants se classent de manière fort semblable pour leur avis sur le pourcentage d'échecs jugé acceptable aux différents niveaux scolaires: les corrélations sont toutes supérieures à .68. La corrélation est particulièrement élevée entre l'avis porté sur l'échec dans le technique et le professionnel (.96): dans l'esprit des étudiants, il y a assimilation quasi totale entre

les deux publics. Les données observées sont malheureusement bien plus désolantes que les jugements les plus pessimistes émis par les futurs enseignants[4]

L'analyse des corrélations (tableau annexe 4) entre les réponses aux deux séries de questions montre que les représentations des étudiants d'agrégation diffèrent de celles de normaliens:

Ici, les étudiants qui jugent l'échec inacceptable n'en renvoient pas la responsabilité pas à un manque de motivation des élèves, particulièrement pour l'échec dans le secondaire technique et professionnel. Par contre, ils associent l'échec au manque de considération et de moyens dont souffrent les enseignants de certains niveaux: le primaire, le secondaire technique et professionnel.

L'attitude adoptée par les futurs agrégés apparaît comme plus cohérente encore quand on analyse les positions adoptées face au *doublement*. Moins tranchées que chez les normaliens (56 % le considèrent comme inefficace, 25 % lui reconnaissent une utilité dans certains cas, et 19 % y adhèrent, faute de mieux), ces positions renforcent une conception responsable par rapport à l'échec scolaire, ce qui n'était pas le cas chez les normaliens.

Les étudiants qui ne croient pas en l'efficacité du doublement rejettent généralement l'échec comme inacceptable. Ils ne l'attribuent pas à un manque d'aptitude des élèves, ni à un manque de motivation de leur part, ni à un problème familial.

b. Groupe 1992–1993.

Lors de l'année académique 1992–1993, les représentations d'un nouveau groupe de futurs agrégés (N = 122) ont été mesurées, à l'aide de questions fermées cette fois. Celles-ci reprennent les principaux thèmes abordés dans les réponses ouvertes précédentes.

Une première question présentait diverses causes possibles d'échec. On a calculé, pour chacune d'elles, la moyenne des poids qui lui ont été attribués, ainsi que le pourcentage d'étudiants qui l'ont choisie comme une des principales causes d'échec (poids de 8, 9 ou 10).

- Les deux raisons le plus fréquemment retenues sont la distance culturelle qui sépare certains élèves de l'école et le manque de différenciation des pratiques pédagogiques. Il faut noter que ces deux réponses émanent plutôt d'étudiants différents puisque la corrélation entre elles est négative
- Le manque de motivation des élèves et des familles (manque de suivi) viennent seulement après mais sont encore fréquemment choisies comme causes principales pas nécessairement par les mêmes étudiants (corrélation faible). Le tableau (annexe 2) permet de visualiser l'importance accordée aux autres variables.

Si l'on regroupe en scores les réponses définissant des variables individuelles, familiales et pédagogiques, ce sont au total les variables familiales qui recueillent le poids moyen le plus important, ensuite les variables caractérisant l'influence des enseignants et de l'école, enfin, en dernière position, les variables individuelles.

Quand on prend l'étudiant comme unité d'analyse, les résultats de cette deuxième cohorte de futurs agrégés confirment ceux de la première cohorte pour l'avis sur les variables individuelles et pédagogiques. Par contre, la famille est mise davantage en cause ici.

La description systématique des associations de réponses risquerait d'être fastidieuse, on signalera simplement que les corrélations des scores décrivant l'attribution de l'échec entre eux montrent combien les étudiants qui attribuent prioritairement l'échec scolaire au système scolaire se différencient des étudiants qui l'attribuent soit aux élèves (–.65, P<.01), soit aux familles (–.52, P<.01), ces deux types de réponse étant sans lien. L'attribution d'une importance à la démocratisation des études montre les mêmes relations mais avec une amplitude moindre (–.22,P = .02 et –.10, NS).

Les réponses aux autres questions notamment *l'avis sur le doublement,* les qualités du bon enseignant...) apportent un complément intéressant d'informations:

Douze propositions, favorables ou défavorables au doublement (extraites du questionnaire de Pini – 1991) ont été proposées aux étudiants pour qu'ils marquent leur accord ou leur désaccord avec chacune d'elles (voir annexe 5):

- Certaines d'entre elles sont non discriminatives, elles entraînent l'adhésion de presque tous les étudiants. Ainsi, presque tous pensent qu'on peut éviter le doublement par des mesures immédiates de remédiation aux difficultés. Une bonne partie est sensible aux effets négatifs potentiels du doublement sur la confiance en eux-mêmes des élèves, mais une majorité voit aussi dans le doublement une nécessité pour certains élèves qui n'ont pas maîtrisé les connaissances de base et pense que les lacunes ne pourront pas être rattrapées au cours de l'année scolaire suivante.
- L'avis sur les autres propositions est beaucoup plus partagé.

Au départ de ces avis, un score général d'adhésion au doublement a été construit: la valeur moyenne est de 5.7 sur un maximum de 12, le mode se situe à 5. La répartition adopte une allure gaussienne légèrement déplacée vers la gauche, c'est-à-dire du côté des avis défavorables.

Comme dans le groupe 91–92, les étudiants qui, pour expliquer l'échec, invoquent le manque d'aptitude des élèves sont généralement favorables au doublement.

A l'inverse, mais de façon moins nette, les étudiants qui mettent en cause les pratiques normatives des enseignants sont plutôt opposés aux pratiques de doublement.

Enfin, le score d'adhésion au doublement est légèrement corrélé avec l'attribution d'un poids aux mesures de démocratisation de l'enseignement dans l'explication de l'échec: aux yeux de certains étudiants, le doublement apparaît comme un moyen de lutter contre l'hétérogénéité croissante de la population scolarisée.

Ici, il n'y a pas de relation entre l'évocation des raisons familiales comme causes d'échec et l'avis sur le doublement.

Dans ce deuxième groupe d'agrégation les étudiants qui attribuent aux pratiques pédagogiques une responsabilité dans l'échec minimisent, nous l'avons vu, les causes individuelles et les causes familiales de l'échec; ils sont plutôt défavorables au doublement dont ils mettent surtout en avant les conséquences négatives pour l'élève[5]. C'est là une représentation assez fréquemment partagée dans le groupe.

A l'inverse, les étudiants qui attribuent l'échec scolaire à un manque d'aptitude et de maturité des élèves – ils représentent un bon cinquième du groupe – sont favorables au doublement, ils rejettent tout particulièrement les allusions à une responsabilité de l'enseignant dans cette décision[5] et en contestent ou minimisent les conséquences négatives pour l'élève[5]. La position est cohérente: l'absence de compétence condamne à l'échec et les enseignants sont désarmés devant cette situation. L'espoir d'amélioration est fondé sur la maturation qu'autoriserait le doublement qui, par ailleurs, apparaît comme un moyen pédagogique de gérer ces différences de rythme entre enfants[6].

Par contre, les étudiants qui accordent beaucoup d'importance aux raisons familiales n'ont pas, vis-à-vis du doublement une position tranchée. Si cette attribution de l'échec apparaît également comme un déni confortable de responsabilité, on pourrait se demander si l'attitude n'est pas ici plus fataliste encore que précédemment: le doublement n'apparaît pas comme une solution à ce problème qui prendrait sa source en dehors de l'école. Il y a d'ailleurs dans ce constat désolant une part de vérité: les données recueillies par D. BAIN (1988) sur l'efficacité du doublement à Genève montrent que ce système inefficace dans son ensemble peut se révéler un peu plus favorable aux enfants des milieux sociaux les plus élevés, vraisemblablement parce que la famille, là, prend le relais...

Sans entrer dans le détail des réponses fournies par le même groupe d'étudiants à la question des moyens à mettre en œuvre pour lutter contre l'échec – elles sont généralement très cohérentes avec les positions adoptées à propos des causes de l'échec et du doublement – nous épinglerons une seule relation, elle suggère en effet une représentation qu'invalident des données expérimentales sur la question:

Les étudiants qui reconnaissent le caractère non objectif des décisions de doublement chercheraient à lutter contre l'échec scolaire en diminuant le nombre d'élèves par classe (.26, $P < .01$).

Sous-jacente à cette question se trouve vraisemblablement la conviction qu'une meilleure connaissance des élèves, facilitée par la diminution des effectifs, améliorerait la rigueur des décisions prises. Les données recueillies sur le terrain montrent bien que sur les décisions de doublement pèsent bien d'autres facteurs dont on peut craindre qu'elles ne seront pas modifiées par une meilleure connaissance des élèves.

Un exemple de ces facteurs est mis en évidence par les auteurs de l'enquête menée par le SIGES en France en 1979. S'étonnant de la baisse du taux de redoublement parallèlement à l'augmentation des effectifs, C. SEIBEL et J. LEVASSEUR (1983), expliquent comme suit ce résultat paradoxal: les classes les plus chargées appartiennent aux zones suburbaines, plutôt défavorisées sur le plan socioculturel et dont les résultats aux épreuves sont faibles. Cependant

«la décision de faire redoubler au CP dans ces classes est mise en balance soit avec le passage vers le cours élémentaire afin de maintenir un taux d'encadrement plus faible au CP, soit avec l'envoi dans des structures de l'éducation spécialisée».

Les chercheurs de l'équipe APER [7] ont fait le même constat dans certaines écoles de la région liégeoise.

Que conclure au terme de cette analyse des représentations de l'échec?

Certes, il ne faut pas généraliser trop vite les données recueillies ici... On rappellera cependant que les normaliens interrogés étaient assez largement échantillonnés. Par ailleurs, les groupes d'étudiants d'agrégation interrogés en succession, nombreux au moment où ils ont répondu au questionnaire, donnent une image assez significative de l'ensemble des étudiants qui présentent l'agrégation.

En synthèse, on retiendra que la conception de responsabilisation face à l'échec scolaire est assez différemment structurée chez les normaliens et chez les futurs agrégés. Les premiers n'imaginent pas que l'école et les enseignants peuvent avoir une part de responsabilité dans la construction de l'échec. L'essentiel de la responsabilité est reporté sur l'enfant – il ne travaille pas assez – et sur la famille – celle des ruptures, des divorces et séparations...

Chez les futurs agrégés, deux conceptions dominent:

- Pour les uns, la distance culturelle de certaines familles par rapport à l'école et le manque de suivi sont des raisons importantes d'échec. Ces étudiants n'incriminent pas les pratiques pédagogiques, et n'ont pas un avis très tranché face au doublement.
- Pour les autres, ce sont les pratiques pédagogiques qui sont mises en cause et, plus particulièrement, le manque de différenciation de l'enseignement. C'est en améliorant la formation des enseignants qu'ils se proposent de lutter contre l'échec. Le doublement ne leur apparaît pas comme une solution satisfaisante.

Par ailleurs, un groupe moins nombreux se distingue nettement: ils attribuent l'échec avant tout à un manque d'aptitude des élèves et nient la responsabilité des enseignants. A leurs yeux, le doublement est une mesure positive.

Peut-on faire l'hypothèse d'une influence différenciatrice de la formation théorique de ces deux publics: les normaliens et les futurs agrégés?

Sur le plan de la formation psychopédagogique générale, les agrégés de toutes les facultés reçoivent la même formation dispensée par les mêmes enseignants: elle s'est résumée à 55 h de cours théoriques jusque-là [8]. Les normaliens inter-

rogés ont effectué un parcours pédagogique plus conséquent: un an et demi au moment de l'enquête, mais dans des institutions différentes avec des enseignants différents.

Pourtant, les représentations de l'échec présentent une homogénéité plus grande chez les normaliens que chez les futurs agrégés et cette représentation va dans le sens d'une non implication des enseignants et de l'école dans l'échec observé.

Si l'on émet l'hypothèse que la formation psychopédagogique théorique dispensée à l'Université est trop peu importante pour marquer significativement les représentations qui resteraient propres à chaque étudiant, alors faudrait-il supposer une communauté de vue dans les différentes écoles normales qui justifierait par contre l'homogénéité observée dans les représentations des normaliens?

On ne peut certes rien affirmer de tel, mais l'observation menée ici suggère des réflexions.

Pourrait-on attribuer ces différences à une moins grande identification professionnelle des futurs agrégés?

La formation actuelle des agrégés comporte un nombre dérisoire d'heures de stages, et, à ce stade de leur formation, plusieurs d'entre eux ne les ont pas encore prestées. A l'école normale, les contacts avec la réalité professionnelle des classes sont beaucoup plus nombreux et la construction progressive d'une image professionnelle y est sans doute davantage travaillée.

Conformément à l'évolution des préoccupations des futurs enseignants et enseignants débutants telle que la décrivent F. Fuller et O.H. Bown (1975), il semblerait effectivement que les futurs agrégés adoptent encore une position d'étudiants, ici face à l'échec scolaire, alors que les normaliens ont déjà opté pour un point de vue largement partagé par le corps enseignant.

Est-ce à dire que la représentation dominante renvoyée par les maîtres de stage est, elle aussi, marquée du déni de responsabilité face à l'échec scolaire?

Cette hypothèse donne à réfléchir, notamment quant au rôle des stages dans la formation des futurs enseignants.

A contre courant de la position, encore fort répandue, selon laquelle c'est par l'immersion dans la réalité complexe des classes que le futur enseignant apprend réellement son métier, plusieurs auteurs [9] voient, dans les pratiques de stage qui ne sont pas étroitement articulées à la formation théorique, une entreprise de socialisation plus qu'une préparation professionnelle.

On sait combien il est difficile pour les professeurs d'école normale de négocier des conditions de stage optimales pour leurs étudiants et combien ceux-ci se plaignent de l'incohérence des attentes entre leur maître de stage et leur formateur... Cette rupture, ces écarts sont-ils pris en compte et analysés dans la formation, les étudiants sont-ils évalués autant sur leur réflexion critique et leurs suggestions d'aménagement de la réalité que sur une performance d'enseignement qui tient parfois de l'équilibrisme pour satisfaire tous les juges...?

Developper une conception de responsabilisation vis à vis des effets que l'on produit est un objectif essentiel de la formation des enseignants et qui appelle d'autres démarches qu'un éclairage théorique grâce aux données engrangées par les chercheurs d'horizons divers sur l'échec.

Si les comportements de centration sur les réactions des élèves, et le processus d'apprentissage enclenché chez eux, si le réajustement de l'action pédagogique en fonction de ce processus prenaient dans l'évaluation d'un stage un poids essentiel, alors les préoccupations de survie (voir F. Füller et O.H. Bown 1975), centrées sur la «performance» de l'enseignant, passeraient aussi au second plan chez les stagiaires...

Notes

[1] La présentation complète des données synthétisées ici est accessible au lecteur qui en ferait la demande.

[2] Ces études sont décrites dans J. Brophy et Th. Good (1986) pp. 340–345. Elles s'inscrivent dans le paradigme processus-produit: elles mettent en relation des gains enregistrés pendant plusieurs années successives chez les élèves de certains enseignants et les comportements et attitudes observées chez ces enseignants.

[3] Les sept classes appartiennent à cinq écoles normales différentes dépendant de trois pouvoirs organisateurs (libre, de la Communauté française, communal) et sont situées dans différentes provinces.

[4] Selon les statistiques disponibles pour l'année 91–92 (annuaire statistique, 1993) les retards accumulés au terme du secondaire général atteignent 38 %, ils s'élèvent à 79 % dans le technique et à 87 % dans le professionnel.

[5] Ces constats viennent d'une analyse plus fine des relations avec les différentes propositions relatives au doublement.

[6] On trouve dans les observations de Jordan une confirmation de la relation mise en évidence: les enseignants qui situent les causes des difficultés scolaires essentiellement dans le chef de l'élève préfèrent que celui-ci reçoive un soutien extérieur à la classe plutôt que de rechercher des solutions aux difficultés via la collaboration avec une personne-ressouce dans leur classe. Par contre, les enseignants qui sont prêts à s'engager dans cette voie invoquent moins souvent des facteurs qui échappent à leur contrôle pour expliquer l'échec. Jordan, A. Stages in Teacher's Readiness to work collaboratively with resource Consultants. *Bulletin de liaison GIPS*, 5,(2), 1993, pp. 5–6.

[7] La recherche APER est destinée à réduire le taux d'échec en Communauté francophone de Belgique en travaillant notamment sur l'évaluation certificative

[8] Quinze heures d'histoire de la pédagogie, 20 h de méthodologie générale et 20 h de psychologie éducationnelle. L'échec scolaire n'est spécifiquement traité à aucun de ces cours. Au moment de l'enquête, ils n'ont pas encore assisté au cours de pédagogie expérimentale et de docimologie où ces problèmes seront abordés.

[9] Voir à ce sujet l'article de synthèse de K. Zeichner, Myths and realities: Field based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1980, XXXI, 6, 45–55.

Références bibliographiques

Bain, D., Le redoublement, une mesure pédagogique pour qui? In *La recherche au service de l'enseignement?* Centre de recherche psychopédagogiques. Genève, 1988, 57–72.

Brophy, J. et Good, Th., Teacher Behavior and Student Achievement, in M. Wittrrock (Ed.) *Third Handbook of Research on Teaching*, New York: Mac Millan, 1986.

Fuller, F. et Bown, O.H., Becoming a teacher, in K. RYAN (Ed.), *Teacher Education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1975, 24–52.
Guskey, T.R., Measurement of the responsability teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, May-June 1981, XXXII, 3, 44–51.
Huberman, M., L'évolution de la formation américaine. Une approche contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. In M. Debesse et G. Mialaret (Eds), *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 7, Fonction et formation des maîtres. Paris: P.U.F., 1978, p. 324.
Pini, G., Effets et méfaits du discours pédagogique, *Education et recherche,* n° 13, 3, 1991, 255–272.
Seibel, C. et Levasseur, J., Les apprentissages instrumentaux et le passage du CP au CE1, in *Education et Formations,* 1983.
Zeichner, K. Myths and realities: Field based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1980, XXXI, 6, 45–55.

Annexe 1

Description rapide du système scolaire belge et de la formation des enseignants

Les jeunes enfants belges peuvent fréquenter l'école maternelle dès 2 ans et demi. Cette école non obligatoire draine une proportion importante d'enfants.

Les élèves s'inscrivent en première primaire l'année de leurs 6 ans. Lors d'un parcours normal, ils y restent 6 ans. Depuis la loi du 29 juin 1983, il est interdit de doubler plus de deux fois à l'école primaire. L'âge maximal de sortie, éventuellement sans le diplômes d'études de base, est de 14 ans.

Les élèves sont tenus de rester à temps plein à l'école jusque 15 ans au moins, à temps plein ou à temps partiel (dans des formules de scolarité alternée avec un début d'insertion professionnelle) jusque 18 ans.

Instauré par la loi du 19 juillet 1971, le secondaire rénové, quasi généralisé à l'heure actuelle, en tous cas dans la partie francophone du pays, propose, à l'entrée un tronc commun où les élèves devraient tous s'essayer à différentes matières.

En fait dès l'entrée, certains élèves en difficultés sont orientés vers une classe d'accueil qui le plus souvent se prolongera dans une filière professionnelle.

Dès la 3e année de l'enseignement secondaire une orientation technique soit de qualification soit de transition vers le supérieur est possible.

Les enseignants du maternel, du primaire et du secondaire inférieur (les 3 premières années) sont formés en trois ans dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques (anciennement dénommés «écoles normales»). La formation dans les disciplines et la formation psycho-pédagogique sont concomittantes. La partie consacrée à la formation pratique va croissant, la troisième année étant essentiellement consacrée à des stages.

Les enseignants du secondaire supérieur (les trois dernières années) sont formés à l'université (agrégation), le plus souvent au terme d'une licence qui les a spécialisés dans une matière et selon une formule qui laisse peu d'opportunités à une formation pratique articulée à la théorie.

Annexe 2

I. Attribution de l'échec

a. Répartition des réponses

	Caractéristiques de l'élève			Caractéristiques de la famille				Caractéristiques du système scolaire et des enseignants						Divers
	Manque de travail	Circons-tances accident.	Manque d'apti-tudes	Distance culturelle	Manque de suivi	Ruptures familiales	"Le milieu"	Indiffé-rencia-tion péd.	Pratiques évalua-tives	Adéqu. du progr. Niveau d'exig.	Motiva-tion des ensei-gnants	Problè-mes rela-tionnels	Démocra-tisation	Manque considé-ration pr ensts
Etudiants 2e année d'école normale.	97/187	50/187	40/187		14/86	42/86	30/86	7/25	1/25	10/25		7/25		3/301
Question ouverte : les 3 causes principales de l'échec	52 %	27 %	21 %		16 %	49 %	35 %	28 %	4 %	40 %		28 %		1%
	187 réponses sur 301 62 %				86 réponses sur 301 29 %			25 réponses sur 301 8 %						
Etudiants de l'agrégation groupe 91-92	67/100	2/10[illegible]	31/100		20		27	30		44	8	8		19
Question ouverte : les 3 causes principales de l'échec	67 %	2 %	31 %		43 %		57 %	28 %		40 %	7 %	7 %		18 %
	100 réponses sur 262 38 %				47 réponses sur 262 18 %			109 réponses sur 262 42 %						+ 6 2 %
Etudiants de l'agrégation groupe 92-93 Question fermée	Choisi par 44 %	7%	22 %	Choisie par 52 %	43 %			Choisie par 50 %	39 %	12 %	23 %		10 %	
	Poids moyen 6,74	4	5,31	Poids moyen 7,19	6,63			Poids moyen 7,06	6,02	3,65	4,99		3,62	
	Poids moyen = 5,35 s = 1,7			Poids moyen = 6,9 s = 2				Poids moyen = 5,43 s = 1,4						

b. Répartition des étudiants dans le choix des trois raisons principales d'échec

	Raisons individuelles				Raisons familiales				Raisons liées au système scolaire			
	Aucune	une	deux	trois	Aucune	une	deux	trois	Aucune	une	deux	trois
Etudiants 2e année d'école normale.	5	31	48	20	30	63	10	1	80	20	4	0
Question ouverte : les 3 causes principales de l'échec[1]	5 %	30 %	46 %	19 %	29 %	60 %	10 %	1 %	77 %	19 %	4 %	
Etudiants de l'agrégation groupe 91-92	27	33	23	7	43	47			10	23	33	24
Question ouverte[2]	30 %	37 %	25 %	8 %	48 %	52 %			11 %	25 %	37 %	27 %
Etudiants de l'agrégation groupe 92-93	52	52	17	1	37	54	31		34	37	40	11
Question fermée[3]	42,5 %	42,5 %	14 %	1 %	30 %	44 %	26 %		28 %	30 %	33 %	9 %

1 104 étudiants ont fourni au moins une réponse à cette question.
2 90 étudiants ont fourni au moins une réponse à cette question.
3 122 étudiants ont fourni au moins une réponse à cette question.

Annexe 3

II : Pourcentages d'échecs jugés acceptables

	Fin 1re année primaire								Fin primaire							
	0	1→5	6→10	11→20	21→30	31→40	41→50	> 50	0	1→5	6→10	11→20	21→30	31→40	41→50	> 50
Etudiants 2e année d'école normale			70 75 %	18 19 %	4 4 %	2 2 %					75 81 %	15 16 %	3 3 %			
	sur 94 réponses à cette question								sur 93 réponses à cette question							
Etudiants d'agrégation groupe 91-92									17 21 %	29 36 %	21 26 %	11 13 %	2 2 %	2 2 %		
									sur 82 réponses à cette question							

	Fin secondaire général							
	0	1→5	6→10	11→20	21→30	31→40	41→50	> 50
Etudiants 2e année d'école normale								
Etudiants d'agrégation groupe 91-92	11 14 %	15 18 %	16 20 %	25 31 %	9 11 %	3 4 %	2 2 %	
	sur 81 réponses à cette question							

	Fin secondaire technique								Fin secondaire professionnel							
	0	1→5	6→10	11→20	21→30	31→40	41→50	> 50	0	1→5	6→10	11→20	21→30	31→40	41→50	> 50
Etudiants d'agrégation groupe 91-92	12 15 %	17 22 %	20 25 %	17 22 %	8 10 %	3 4 %	1 1 %	1 1 %	14 18 %	20 26 %	16 20 %	15 19 %	8 10 %	4 5 %	1 1 %	1 1 %
	sur 79 réponses à cette question								sur 79 réponses à cette question							

Annexe 4

Corrélations entre les réponses

Prim = futurs enseignants du primaire (N = 136)
Ag 1 = futurs agrégés 91-92 (N = 95)
Ag 2 = futurs agrégés 92-93 (N = 126)

	Pourcentage d'échecs jugé acceptable					Efficacité du redoublement
	Fin 1re année primaire	Fin 6e année primaire	Secondaire général	Secondaire technique	Secondaire professionnel	
Attribution de l'échec - aux raisons individuelles manque d'aptitude						.25 (P<.02) *(Ag. 1)* . 43 (P<.01) *(Ag. 2)*
manque de motivation		.23 (P<.05) *(Ag. 1)*	.27 (P<.01) *(Ag. 1)*	.34 (P<.01) *(Ag. 1)*	.34 (P<.01) *(Ag. 1)*	.29 (P<.01) *(Ag. 1)*
- aux raisons familiales (globalement)	-.36 (P<.01) *(prim)*					.19 (P<.10) *(Ag. 1)*
- aux raisons scolaires démocratisation des études						.21 (P<.05) *(Ag 2)*
manque de considération et de moyens pour les enseignants		-.25 (P<.02) *(Ag. 1)*		-.28 (P<.01) *(Ag. 1)*	-.28 (P<.01) *(Ag. 1)*	
pratiques évaluatives normatives						-.31 (P<.01) *(Ag 2)*
Efficacité du redoublement		.19 (P<.10) *(Ag. 1)*	.27 (P<.01) *(Ag. 1)*	.32 (P<.01) *(Ag. 1)*	.30 (P<.01) *(Ag. 1)*	

Annexe 5

Avis sur le doublement - Futurs enseignants au secondaire supérieur

Que pensez-vous du doublement ?

Pour chaque proposition, indiquez en cochant une des 2 colonnes, si vous êtes d'accord ou pas avec elle.

	D'accord	Pas d'accord	Données manquantes ou indécision
❒ Pour l'élève qui double, le fait qu'il devra parcourir une deuxième fois la totalité du programme est en général préjudiciable (perte de temps, de la paresse ....).	63 %	33 %	4 %
❒ La décision de faire doubler un élève repose rarement sur des données objectives.	38 %	54 %	8 %
❒ L'élève qui est promu sans avoir atteint un niveau de maîtrise suffisant perturbe le travail de la classe à laquelle il sera affecté.	48 %	49 %	3 %
❒ Le doublement influence négativement la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités et ses moyens de réussir.	81 %	16 %	3 %
❒ Il ne sert à rien de proposer de nouvelles matières à un élève qui n'a pas acquis les bases = doubler est donc une nécessité dans certains cas.	81 %	16 %	2 %
❒ Vis-à-vis du collègue qui recevra ma classe l'année suivante, je n'ai pas le droit de promouvoir un élève qui présente des lacunes importantes.	50 %	44 %	6 %
❒ On a tendance à exagérer le vécu négatif du doublement.	45 %	47 %	8 %
❒ Des mesures de remédiation aux difficultés, dès qu'elles apparaissent, devraient permettre d'éviter le doublement.	95 %	3 %	2 %
❒ Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire : cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future.	65 %	32 %	3 %
❒ Je vis le doublement d'un élève à mon cours comme un échec de mon enseignement.	38 %	54 %	8 %
❒ Le doublement est généralement inutile puisque la plupart des lacunes peuvent être rattrapées au cours de l'année suivante.	17 %	76 %	7 %
❒ Comme toute chose désagréable, le doublement est, pour l'élève, une occasion de se confronter aux difficultés de la vie.	41 %	53 %	6 %

Propositions extraites du questionnaire de G. PINI (1991).

Wer trägt die Verantwortung bei Schulversagen? Eine Umfrage bei Lehramtkandidaten

Zusammenfassung

Welchen Faktoren schreiben künftige Lehrer Schulversagen zu, inwieweit billigen sie es, welche Einstellung haben sie zu Klassenwiederholungen? Unsere Daten zeigen, daß künftige Primarlehrer (mit Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule) die Ursache für Schulversagen eher bei Schülern und Eltern sehen als beim Schulsystem. Bei den künftigen Gymnasiallehrern (mit Universitätsausbildung) dagegen dominieren zwei Erklärungsmuster: Kandidaten ohne ausgeprägte Meinung zu Klassenwiederholungen sehen die Verantwortung eher bei den Familien; Kandidaten, die sich gegen Wiederholungen aussprechen, eher bei der Schule. Nur ein geringer Teil der Befragten befürwortet Klassenwiederholungen und schreibt die Verantwortung für Schulversagen dem Schüler selbst zu.

Diese unterschiedlichen Auffassungen könnten zum Teil mit der unterschiedlichen praktischen Erfahrung während der Ausbildung erklärt werden: zukünftige Primarlehrer hatten engere Kontakte zu amtierenden Lehrern als Kandidaten für die Sekundarstufe II.

Do teachers in training feel responsible for academic failure?

Summary

To what factors do future teachers assign academic failure, what failure rate do they consider acceptable, what do they think about grade repetition? Our data show that future teachers at the primary level (trained in Teacher Colleges) attribute responsability for academic failure to the learners and their families rather than to the school system. Future teachers at the upper secondary level (trained at the University) have two types of explanations for school failure: causes linked to the family are given by candidates without a clearcut opinion about grade repetition; reasons linked to the school system by those who reject it. Only a minority consider grade repetition an efficient educational measure and hold the learner himself responsible for his failure.

The observed differences in conception could be partially explained by the practical experience gained during the training period: contacts with practicing teachers have been much closer for future primary school teachers than for upper secondary school candidates.