

A LA FIN DE LA 6^e PRIMAIRE

*Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P.
Acquis et compétences des élèves, représentations
des parents et des enseignants*

Coordination :

Christian NIDEGGER

Auteurs :

Roberta ALLIATA
Sylvain DIONNET
François DUCREY
Ninon GUIGNARD
Jean-Marc JAEGGI
Christian NIDEGGER
Françoise OSIEK
El Hadi SAADA

Mai 2003

Service de la Recherche en Education

12, Quai du Rhône

1205 Genève

☎ (+41) 022 327 57 11

📠 (+41) 022 327 57 18

Compléments d'information : Christian NIDEGGER
Tél. (++41) 022 327 74 19
christian.nidegger@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (++41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Directeur du SRED : Norberto BOTTANI
norberto.bottani@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (++41) 022 327 57 11
Fax (++41) 022 327 57 18

Table des matières

INTRODUCTION	7
Acquis et compétences	7
Les représentations et les attentes des acteurs	8
Le projet OPEC	8
Grille de lecture	9
1. ACQUIS ET COMPÉTENCES DES ÉLÈVES À L'ENTRÉE EN SIXIÈME PRIMAIRE	11
Quatre domaines explorés	11
Résultats par domaine	12
Domaine 1 : Compréhension et traitement de l'information.....	12
<i>Compréhension de textes : deux niveaux de questions</i>	13
<i>Compréhension d'un texte explicatif : quelques exemples</i>	13
<i>Compréhension d'un texte narratif : quelques exemples</i>	14
Domaine 2 : Conversion des unités temporelles et décalages horaires.....	15
Domaine 3 : Logique et raisonnement.....	16
Domaine 4 : La mesure des durées et de la vitesse.....	20
Décalage entre acquis scolaires et compétences	21
Analyse des résultats et caractéristiques des élèves	21
Résultats selon les différents types de classes.....	23
En résumé	24
2. ÉCOLE ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES	27
Représentations des apprentissages et du rôle de l'enseignant	27
« En classe, lorsque je fais un travail... ».....	28
« En classe, lorsque je résous un problème... ».....	29
« Pour moi, apprendre c'est... ».....	30
« Quand tu travailles, est-ce que le maître devrait... ».....	31
Questions sur les représentations des apprentissages et rôle de l'enseignant : comparaison des réponses en fonction des performances des élèves.....	33
L'évaluation du travail scolaire	34
« L'évaluation de mon travail sert à... ».....	34
Question sur l'évaluation du travail scolaire : comparaison des réponses en fonction des performances des élèves.....	35
Les représentations des disciplines scolaires	36
« Ce qui est important pour moi à l'école, c'est... ».....	36
« A l'école, j'aime... ».....	37
Questions sur les représentations des disciplines scolaires : comparaison des réponses en fonction des performances des élèves.....	39

Attitudes et finalités de l'école.....	40
« A quoi sert l'école ? ».....	40
« Comment c'est pour toi, l'école ? ».....	41
Questions sur les attitudes et finalités de l'école : comparaison des réponses en fonction des performances des élèves.....	42
Conclusion.....	42
3. LA MISSION DE L'ÉCOLE ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT.....	43
Opinions des parents et des enseignants.....	43
Les souhaits des parents concernant la mission de l'école	43
Les souhaits des parents concernant le rôle de l'enseignant.....	45
En résumé.....	46
Les souhaits des enseignants concernant la mission de l'école	47
Les avis des enseignants concernant leur propre rôle.....	48
Regards croisés des parents et des enseignants.....	49
Les attentes diversifiées des parents et des enseignants	52
Essai d'interprétation synthétique des représentations des parents.....	52
Les attentes parentales concernant les missions de l'école.....	53
<i>Résultats de l'analyse factorielle</i>	53
<i>Résultats de l'analyse typologique</i>	54
<i>En conclusion</i>	56
Les attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant	57
<i>Résultats de l'analyse factorielle</i>	57
<i>Résultats de l'analyse typologique</i>	58
<i>En conclusion</i>	60
Les opinions sur l'information fournie par les enseignants aux parents	60
<i>Résultats de l'analyse factorielle</i>	60
<i>Résultats de l'analyse typologique</i>	62
<i>En conclusion</i>	64
Les opinions sur l'information fournie par les parents aux enseignants.....	64
<i>Résultats de l'analyse factorielle</i>	64
<i>Résultats de l'analyse typologique</i>	66
En conclusion	68
4. QUAND PARENTS, ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES ÉVALUENT L'ÉVALUATION	69
Qualité de l'information concernant l'évaluation	70
Rythme souhaité en matière d'information et de bilans des apprentissages.....	71
Appréciation des différents modes d'évaluation.....	72
Fonctions de l'évaluation : des parents et des enseignants assez d'accord.....	73
Comparaison avec les réponses des élèves.....	76
Brève mise en perspective	77
Les notes et les appréciations, des repères facilement compréhensibles	77
Appréciation différentielle de la comparaison et de la compétition	78

5. LES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LA FAMILLE : OPINIONS ET ATTENTES RÉCIPROQUES.....	79
La relation entre parents et enseignants.....	80
Comment les parents jugent-ils les explications fournies par l'enseignant ?.....	80
<i>Quelle importance accordée par les enseignants aux différents thèmes abordés ?</i>	<i>81</i>
<i>Parents-enseignants : quelle communication ?.....</i>	<i>82</i>
Les domaines où l'information fournie par l'école doit être complétée	83
Les informations fournies aux enseignants par les parents.....	85
<i>Du côté des parents.....</i>	<i>85</i>
<i>Comparaison avec les enseignants.....</i>	<i>86</i>
Les contacts familles/école	86
Accueil dans l'école et implication des parents.....	86
Contacts avec l'école et origine sociale et culturelle des parents	87
L'accompagnement du travail scolaire.....	88
Le souhait des enseignants : une autonomie encadrée.....	89
Quelle importance les enseignants accordent-ils à l'accompagnement scolaire par les parents ?	90
En conclusion	92
6. LA COOPÉRATION ENTRE ENSEIGNANTS	93
Avoir ou non déjà travaillé en équipe.....	94
La coopération : avec qui ?.....	94
La coopération : à quel propos ?.....	96
La coopération concernant les supports d'enseignement.....	98
La coopération portant sur le décloisonnement	98
La gestion des apprentissages.....	99
La coopération portant sur la différenciation.....	100
La coopération portant sur le suivi de élèves.....	101
La coopération portant sur l'organisation.....	101
La coopération concernant les relations avec les parents	101
En conclusion	102
CONCLUSION.....	105
Des niveaux de compétences diversifiés.....	105
Les opinions des acteurs : entre adhésion et ouverture critique	105
Les élèves	106
Les enseignants.....	106
Les parents	106
Liens entre les opinions des différents groupes d'acteurs.....	107
Questions en suspens et perspectives	107
BIBLIOGRAPHIE	109

ANNEXES	111
Annexe I :	Test et Questionnaires
	Test « Les ballons » :
	1 ^{ère} partie 112
	Document de référence..... 129
	2 ^e partie 132
	Document de référence..... 141
	Questionnaires :
	Elèves 147
	Parents 157
	Enseignants 174
Annexe II :	Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'analyse des correspondances multiples (ACM) des attentes parentales concernant les missions de l'école..... 189
Annexe III :	Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des attentes parentales concernant les missions de l'école (variables illustratives)..... 191
Annexe IV :	Variables illustratives de l'ACM des attentes parentales concernant les missions de l'école 192
Annexe V :	Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant 193
Annexe VI :	Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant (variables illustratives) 165
Annexe VII :	Variables illustratives de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant..... 196
Annexe VIII :	Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants 197
Annexe IX :	Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants (variables illustratives)..... 198
Annexe X :	Variables illustratives de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants 199
Annexe XI :	Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents 200
Annexe XII :	Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents (variables illustratives)..... 201
Annexe XIII :	Variables illustratives de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents 202
Annexe XIV :	Les fonctions de l'évaluation vues par les parents et les enseignants - Les fonctions de l'évaluation vues par les acteurs de l'école..... 203
Annexe XV :	Satisfaction / importance en ce qui concerne les informations données aux parents (en %) 204

INTRODUCTION

Christian Nidegger, Ninon Guignard, El Hadi Saada

L'école primaire a pour but d'assurer une formation générale aux élèves qui lui sont confiés. Jusqu'à ces dernières années, de vastes réformes des disciplines scolaires, notamment en Suisse romande¹, ont été conduites (mathématique et français par exemple). Souvent, les services de recherche comme le nôtre ont été amenés à réaliser des travaux en lien avec ces réformes dans la perspective de leur développement ou de leur évaluation².

On observe cependant que les systèmes d'enseignement, dans les changements qu'ils se proposent de mettre en place, évoluent vers une conception plus globale et systémique de leur mission : on attend de l'école non seulement que les élèves acquièrent des connaissances de base dans les domaines habituels comme par exemple *lire, écrire, compter*, mais également que les élèves développent des compétences « sociales » telles que l'aptitude à travailler en groupe ou l'autonomie. Souvent le débat actuel autour de l'école se déroule dans une tension entre ces deux pôles : se recentrer sur les objectifs considérés comme centraux pour l'école, au risque d'un retour vers une école relativement « conservatrice », et la volonté de former un élève apte à évoluer dans des situations complexes et souvent inconnues. Ces deux pôles apparaissent comme antagonistes et contradictoires. On peut également les envisager comme complémentaires. L'école devra alors les concilier afin d'assurer aux élèves la maîtrise des apprentissages de base ainsi qu'un potentiel d'adaptation à un monde caractérisé par l'évolution et le changement.

Actuellement, les réformes entreprises, notamment la rénovation de l'enseignement primaire genevois, essaient de mettre l'accent sur une conception plus globale de l'enseignement et de l'apprentissage pour favoriser l'épanouissement de tous les élèves en différenciant les enseignements en fonction des apprenants. On cherche également à mieux appréhender les acquis des élèves et en particulier à mieux cerner leurs compétences. Cette évolution a amené à s'intéresser non seulement aux acquis et aux compétences des élèves, mais également aux conditions dans lesquelles s'exerce le travail des élèves et des autres acteurs de l'école. Prêter une attention accrue à ces facteurs contextuels est essentiel à la compréhension des résultats des élèves et surtout à celle des opinions des acteurs à l'égard des changements curriculaires et organisationnels qui constituent des ingrédients importants de leur réussite.

L'école primaire s'est fixé (entre autres) comme objectifs la mise en place de cycles d'apprentissage et la volonté d'individualiser les parcours de formation. Ainsi, il sera – plus que jamais – nécessaire à l'enseignant de repérer les compétences des élèves pour pouvoir situer ceux-ci à certains moments de leur scolarité et leur proposer des parcours individualisés dans leur cursus scolaire.

Acquis et compétences

L'activité d'enseignement ne saurait se passer de deux volets de l'évaluation : *observer les performances* pour *estimer les compétences*. Ainsi, il faut entendre par « performances » les manifestations visibles de ce que font les élèves en termes de formulation écrite, résolution de problème, etc. Que faut-il comprendre par « compétences », et en particulier par « compétences scolaires » ? Les compétences d'un élève lui permettent de résoudre des problèmes ou d'atteindre des objectifs fixés dans le programme. Leur appréciation exige que l'on distingue deux niveaux : le niveau des compétences directement actualisables par l'élève, qui peuvent

¹ Cf. les travaux entrepris dans le cadre de la coordination romande : plans d'études, moyens d'enseignements.

² Référence aux recherches romandes sur la compréhension de l'écrit, l'oral, la production écrite et les mathématiques.

être identifiées à travers l'examen de performances, et le niveau des compétences « cachées », qui peuvent être inférées à partir d'un faisceau d'indices fournis par des performances reliées entre elles.

Les pratiques de l'enseignement qui vont dans le sens d'une différenciation ne peuvent que tenir compte de cette distinction, et plus particulièrement des compétences « cachées ». Tout projet d'évaluation est amené à utiliser des méthodes d'analyses susceptibles d'atteindre ces dernières. A cet effet, deux conditions majeures doivent être respectées :

- les épreuves doivent être élaborées sur la base d'un examen du contenu notionnel en rapport avec les objectifs des programmes scolaires. Cette élaboration doit aussi prendre en compte les différentes conditions et contraintes de passation. Pour identifier les compétences cognitives dans la résolution des épreuves, l'analyse s'est centrée sur les stratégies et les représentations actualisées par les élèves.
- les outils d'évaluation doivent, à terme, aider à éclairer et à mieux comprendre les différentes démarches cognitives des élèves, à partir d'observations et d'analyses réalisées dans les domaines de compétences verbales et logico-mathématiques à l'entrée en 6^e primaire. Plus exactement, ils doivent permettre d'apprécier le degré de compétence cognitive.

Les représentations et les attentes des acteurs

La confrontation des opinions et des attentes réciproques des élèves, des parents et des enseignants permet d'appréhender les différentes représentations des acteurs et partenaires de l'école. Nos opinions vis-à-vis d'autrui sont liées à la représentation que nous nous en faisons, dans la mesure où cette dernière participe à la fois au sens et aux justifications que nous en donnons. Pour les acteurs, l'école constitue un cadre organisateur qui guide les représentations et les modèles relationnels reposant sur des normes et des valeurs qui lui sont liées.

En fait, par les objectifs et les situations d'apprentissage, par l'évaluation des compétences des élèves et par l'information fournie aux parents, l'école participe pleinement à la formation et à l'orientation des opinions des acteurs. A ce niveau, ne faut-il pas rappeler que l'enseignant est tributaire aussi bien des objectifs institutionnels que du contexte social dans lequel il exerce son métier ?

L'institution scolaire a adopté, ces dernières années, un certain nombre d'objectifs pédagogiques qui s'inscrivent dans la réforme scolaire entreprise et qu'on peut retrouver dans les problématiques suivantes : la coopération entre enseignants, l'autonomie des établissements scolaires, le travail en groupe et le décloisonnement, l'évaluation formative des compétences, les objectifs d'enseignement et d'apprentissage renouvelés, les situations interactives et les stratégies d'apprentissage, les compétences transversales, la recherche d'une meilleure collaboration entre les enseignants et les modes de collaboration avec les parents, les cycles d'apprentissage, les missions.

A l'occasion de l'évaluation des compétences des élèves et pour comprendre les opinions et attentes des acteurs à la fin de l'école primaire sur ces différentes questions, nous avons procédé parallèlement à des enquêtes par questionnaire auprès des élèves, des parents et de leurs enseignants. Le rapport rend compte des données recueillies qui révèlent la présence d'accords importants sur certains volets de la rénovation.

Le projet OPEC

Pour suivre la rénovation, le SRED a entrepris en 1995 une étude longitudinale sur une cohorte d'élèves entrée en 1P en 1995. Les acquis et les compétences des élèves ont été testés en début de 1P (1995), en début de 3P (1997) et en début de 6P (2000)³. Les données récoltées permettent ainsi de donner une photographie de ces acquis et compétences à des moments-clés de leur scolarité primaire. Un échantillon de plus de 800

³ Un retour d'information a été transmis aux enseignants concernés et aux acteurs de l'école : *Acquis et compétences des élèves à l'entrée en 1P (1996) ; – en 3P (1998) ; – en 6P (2001)*.

élèves provenant de plus d'une vingtaine d'écoles a été interrogé⁴. A chaque prise d'information, tous les élèves du degré concerné des écoles de l'échantillon ont été soumis à nos épreuves.

Pour la passation qui s'est déroulée en automne 2000 auprès des élèves de 6P, il nous a paru intéressant de compléter les épreuves sur les acquis et les compétences des élèves avec un questionnaire portant sur le contexte dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage des élèves. Si le travail en classe joue un rôle primordial dans l'acquisition des connaissances des élèves, mieux cerner et comprendre les représentations et les opinions des différents acteurs de l'école – élèves, enseignants et parents notamment – peut contribuer à mieux appréhender les paramètres qui opèrent au sein des dispositifs mis en place par l'école.

Le moment de cette récolte d'informations complémentaires, l'automne 2000, coïncide par ailleurs avec le début de l'extension de la rénovation, ce qui permettait de réaliser une photographie encore plus complète de différents aspects de l'école primaire genevoise à un point charnière de son histoire.

Ce rapport présente les informations recueillies auprès des élèves de 6P, de leurs parents et de leurs enseignants. L'ensemble du dispositif nous permet de disposer d'un assez large éventail d'informations sur l'école primaire genevoise, à savoir :

- les résultats des élèves aux épreuves papier-crayon auxquelles ils ont été soumis ;
- les informations sur les caractéristiques des élèves contenues dans la base de données scolaires (sexe, catégorie socio-professionnelle des parents) ;
- les réponses fournies par les élèves à un questionnaire portant sur leurs différentes représentations de l'école, des apprentissages, de l'évaluation, etc. ;
- les réponses fournies par les enseignants à un questionnaire portant sur différents aspects de leurs pratiques professionnelles (missions de l'école et rôle de l'enseignant, pratiques pédagogiques, relations famille-école, etc.) ;
- les réponses des parents à un questionnaire portant sur différentes dimensions de leur rapport à l'école.

C'est à travers l'analyse de ces différents éléments que l'on pourra ainsi décrire les acquis et les compétences des élèves et mieux comprendre le contexte dans lequel celles-ci se construisent. La mise en perspective de ces différents éléments devrait permettre de mettre en évidence les configurations d'apprentissage et d'enseignement qui offrent des conditions favorables au développement des élèves.

Grille de lecture

Dans le premier chapitre, on décrit les acquis et compétences des élèves à l'entrée en 6P sur la base des épreuves soumises aux élèves. Les résultats sont regroupés par domaine. Ces résultats sont également mis en relations avec certaines caractéristiques des élèves : niveau socio-économique, genre, langue parlée à la maison.

Dans le chapitre 2, il s'agit de l'opinion des élèves sur les stratégies d'apprentissage, l'évaluation et le travail du maître, les disciplines scolaires et les finalités de l'école. A la fin de ce chapitre, on observera si ces opinions varient en fonction des résultats des élèves.

Dans le 3^e chapitre, les missions de l'école et les rôles des enseignants sont abordés à l'aune des points de vue des parents et des enseignants, notamment la nature et le contenu des apprentissages (les disciplines, les langues et les cultures, l'autonomie, les règles de vie, le sens de l'effort, etc.).

Dans le chapitre 4, parents, enseignants et élèves « évaluent l'évaluation », une question centrale pour les partenaires de l'école. Dans cette partie, il sera question du rôle et les modalités d'évaluation à l'école.

⁴ En plus de cet échantillon, l'ensemble des élèves du degré concerné des écoles en rénovation ont été interrogés en 1995, 1997 et 2000.

Le chapitre 5 porte sur les relations entre les parents et les enseignants, leurs attentes réciproques, les modes de collaboration concernant la scolarité de l'enfant, leurs exigences d'information.

Dans le dernier chapitre, on aborde la coopération entre enseignants, notamment le travail d'équipe, le contenu et la nature des collaborations, le rythme de la coopération durant l'année scolaire, les pratiques de décloisonnement, l'organisation des échanges avec les parents.

1. ACQUIS ET COMPÉTENCES DES ÉLÈVES À L'ENTRÉE EN SIXIÈME PRIMAIRE

El Hadi Saada, Ninon Guignard, Christian Nidegger, François Ducrey

La recherche OPEC, « Observation des performances et estimation des compétences des élèves », s'inscrit dans la suite des travaux d'évaluation des élèves de l'enseignement primaire et s'intéresse notamment à leurs capacités intellectuelles. Ce terme de « capacités intellectuelles » doit être pris dans son sens le plus large. Il rend compte aussi bien des acquis scolaires en matière de logique, de langue et de mathématiques que de l'autonomie, comprise en tant que responsabilité déployée par l'élève dans la réalisation de la tâche et de la conduite de stratégies d'apprentissage. La recherche OPEC mesure donc non seulement ce que les élèves ont appris, mais également ce qu'ils sont capables de faire à un moment donné de leur scolarité, et comment ils utilisent leurs connaissances et leurs outils mentaux.

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus lors de la passation de l'épreuve effectuée en automne 2000 auprès d'un échantillon d'élèves commençant leur sixième année d'école obligatoire à Genève. Ces épreuves ont été construites autour d'un seul thème, « Les ballons », qui s'inspire largement du premier tour du monde en ballon réalisé en 1999 par Bertrand Piccard et Brian Jones. Le choix d'une seule thématique permet à l'élève de se mettre dans un contexte unique, sans avoir à changer d'univers de référence à chaque question. Cette contextualisation n'empêche nullement l'appréhension et la réalisation de tâches très différentes.

Les activités proposées dans l'épreuve dépassent le cadre scolaire pour appréhender des notions encore en pleine élaboration chez les élèves de 6P, comme la mesure de l'espace et du temps ou la proportionnalité. Elles permettent de saisir comment les élèves s'y prennent pour aborder des situations nouvelles relatives à l'oral et l'écrit, à l'écoute ou à l'image. En diversifiant la nature des tâches proposées dans les questions portant sur le temps et l'espace, la recherche vise également les connaissances transversales (en terme de connaissances non spécifiques à une discipline scolaire). L'aspect parfois inhabituel du contenu aussi bien que de la forme des questions constitue certainement un obstacle à la réussite mais donne justement l'occasion de prendre la mesure de certaines aptitudes requises par les plans d'étude romands et les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise.

Quatre domaines explorés

Dix-huit activités ont été proposées aux élèves. La passation de l'ensemble du test durait une matinée entière. A partir des résultats des élèves à l'ensemble de ces activités, nous avons entrepris une analyse statistique qui a permis de les regrouper en quatre domaines :

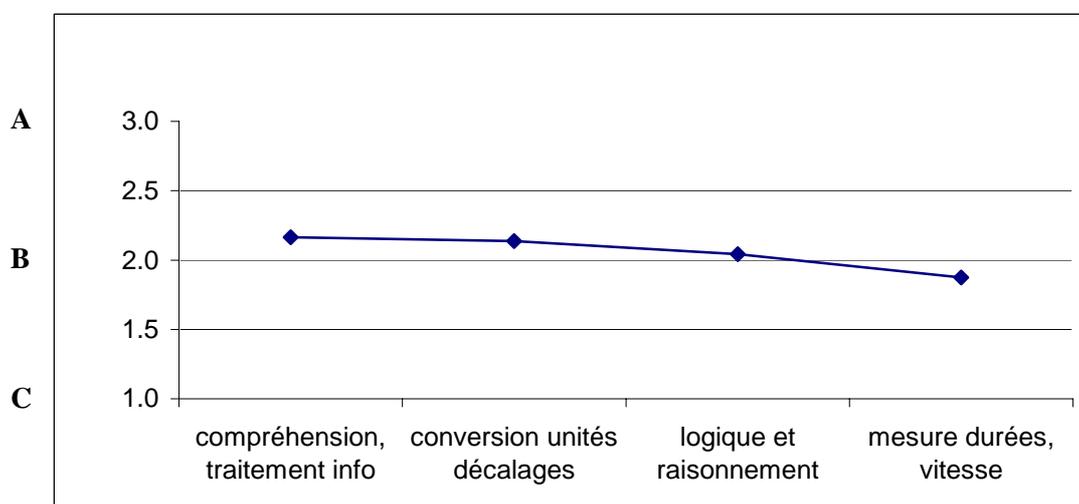
- la compréhension et le traitement de l'information (9 activités),
- la conversion des unités temporelles et les décalages horaires (4 activités),
- la logique et le raisonnement, (3 activités),
- la mesure des durées et la vitesse (2 activités).

Les réponses des élèves à chaque activité ont été réparties en trois catégories à partir de l'analyse de leurs démarches et en fonction des caractéristiques de chaque activité :

- catégorie A (= valeur 3 sur les graphiques) : les élèves réussissent totalement ou en grande partie les tâches demandées ;
- catégorie B (= valeur 2 sur les graphiques) : les élèves se situent à un niveau intermédiaire et réalisent une partie des tâches sans parvenir à la maîtrise attendue ;
- catégorie C (= valeur 1 sur les graphiques) : les élèves amorcent seulement la tâche en donnant des réponses inadéquates ou ne fournissent pas de réponse.

Le graphique suivant présente les résultats moyens selon les trois catégories de réponses observées pour les quatre domaines testés. Ces résultats peuvent varier entre 1 (valeur de la catégorie C) et 3 (valeur de la catégorie A). La probabilité que la moyenne soit égale à une des valeurs 1 ou 3 est très faible car cela impliquerait que l'ensemble des élèves donnent des réponses qui les attribuent à la même catégorie pour toutes les activités. La moyenne serait alors égale à la valeur de la catégorie.

Graphique 1.1 : Résultats moyens dans les quatre domaines



Résultats par domaine

Dans la suite de ce chapitre, chaque domaine est décrit et les résultats sont présentés globalement. Ensuite quelques exemples illustrent le type de tâches proposées dans le domaine et les obstacles que les élèves y ont rencontrés.

Domaine 1 : Compréhension et traitement de l'information

Le premier domaine regroupant les tâches traitant de la compréhension et du traitement de l'information est le mieux réussi. Ce domaine rassemble près de la moitié des activités soumises aux élèves. Ces activités consistaient à lire des textes narratifs, informatifs ou explicatifs, écouter une histoire, comprendre des énoncés, interpréter des schémas graphiques et utiliser des documents. Les compétences en lecture et en traitement de l'information sont des compétences transversales car elles concernent l'ensemble des tâches proposées et dépassent largement ce premier domaine. Toutefois, il était important d'en évaluer plus spécifiquement certains aspects.

Rappelons que la compréhension des productions écrites ou orales est l'une des composantes centrales de l'acquisition du savoir langagier. Pour M. Fayol (p. 75, 1992), « comprendre un texte ou un discours c'est construire progressivement un modèle mental ». Cet auteur souligne également que « l'absence de base de

connaissances suffisamment large et/ou structurée a des effets négatifs sur la compréhension ». Cette construction mentale va donc dépendre des compétences cognitives antérieures de l'élève qui conditionnent en partie la compréhension. Autrement dit, comprendre, c'est également élaborer une interprétation qui soit compatible avec la spécificité de l'information recherchée dans les différentes activités. D'autre part, ajoutons avec J. Giasson (p. 6, 1990) que l'activité de compréhension est définie par trois composantes, la *situation* qui contribue largement à déterminer la signification d'un problème (par exemple, la situation de lecture est différente lors d'une évaluation ou dans un contexte d'apprentissage), les *connaissances* antérieures disponibles du lecteur dont dépend l'interprétation et enfin la *tâche* de lecture et son contenu sémantique (texte, énoncé, consigne ou schéma).

Le traitement de l'information suppose des opérations de mise en relation, d'inférence, de déduction, de repérage et d'organisation d'informations pertinentes. L'une des difficultés du processus de compréhension tient au caractère souvent implicite des textes, des énoncés ou des consignes.

Compréhension de textes : deux niveaux de questions

Dans les activités relevant de la compréhension de textes, deux genres de questions ont été proposées aux élèves ; les unes portaient sur des repérages d'informations et les autres sur la déduction (ou reconstitution) d'informations. Plus généralement, dans les deux activités de lecture de textes, le travail de l'élève consistait à comprendre les relations induites entre le texte et les questions afin de construire des réponses. Dans les deux cas, il s'agit d'un raisonnement par inférence exigeant une activité de déduction ou encore de repérage d'informations. Ainsi, repérer, c'est identifier les informations pertinentes contenues ou induites dans le texte ou dans le schéma pour répondre aux questions. Déduire, c'est reconstituer la relation de la cause qui a produit l'effet.

Les résultats globaux montrent que lorsqu'il s'agit seulement pour l'élève de *repérer des informations* dans un texte, cette activité est réussie par 32% des élèves, et 60% d'entre eux la réussissent partiellement. En revanche, lorsqu'il s'agit, en compréhension de l'écrit, de *déduire des informations* d'un texte – en mettant par exemple en relation des informations afin d'en déduire une autre – cette activité de réflexion et de déduction est réussie par 15% des élèves, et 52% la réussissent partiellement. Ce type de tâches requiert des compétences relativement plus élevées. Soulignons que les élèves sont amenés à effectuer ce type d'activité dès le début de l'apprentissage de la lecture.

Compréhension d'un texte explicatif : quelques exemples

Pour illustrer un certain nombre de difficultés rencontrées par les élèves dans le traitement de l'information, nous proposons deux exemples portant sur la compréhension d'un texte explicatif. Le test complet, « Les ballons », peut être consulté dans l'annexe 1 à la fin de ce document.

Le texte explicatif contient toutes les indications nécessaires à la réalisation des activités demandées. Sa compréhension exige implicitement du lecteur l'élaboration d'une représentation mentale des éléments explicatifs pour répondre aux questions, ce qui implique également la compréhension de consignes. Il s'agit ensuite de sélectionner les informations pertinentes pour les traiter.

Dans ce test, l'élève est invité à chercher, à partir des explications contenues dans le texte, les « causes » des différents phénomènes physiques qui ont trait au vol du ballon : « Indique ce qui fait avancer le ballon », « Pour quelle raison le ballon se dirige-t-il d'ouest en est ? », « Indique ce qui fait monter le ballon » ou encore « Quelle est l'attitude maximale de vol du ballon ? ». Les résultats aux quatre questions montrent que 50% des élèves seulement réussissent à y répondre correctement.

Pour expliquer certaines difficultés, nous avons retenu trois questions : les deux premières relèvent de la recherche et du repérage d'informations et la troisième de l'explication d'un phénomène physique.

Dans la première question retenue, « Indique ce qui fait avancer le ballon » (1^{ère} partie, 3a1), le texte ne fournit pas explicitement d'indications sur le phénomène qui fait avancer le ballon, cependant il contient les informations pour sa reconstitution. Dans les résultats obtenus, il faut différencier deux types de réponses : d'une part, celles qui caractérisent la nature du vent tout en expliquant le phénomène (par exemple « C'est le fort courant de vent, le jet stream », « C'est le jet stream qui fait avancer le ballon » ou encore « Jet stream ») ; ces réponses représentent 55% des réponses correctes. D'autre part, celles qui désignent

seulement le vent tout en restant implicite sur sa dénomination et sur sa nature ; elles représentant 32% des réponses.

La seconde question retenue est « Quelle est l'altitude maximale de vol du ballon ? » (1^{ère} partie, 3.a4) en lien avec le repérage d'information dans le texte. Pour identifier l'altitude maximale de vol du ballon, les élèves sont amenés à chercher l'information pertinente concernant l'altitude maximale de vol du ballon. Pour pouvoir déduire la réponse, l'élève établit la relation entre l'altitude maximale de vol du ballon et « voler jusqu'à 12 000 mètres d'altitude ». Ainsi, 78% des élèves fournissent la réponse attendue : « 12 000 mètres d'altitude ».

La troisième question retenue, « Pour quelle raison le ballon se dirige-t-il d'ouest en est ? » (1^{ère} partie, 3.a2), demande à l'élève de fournir une explication sur les raisons de la direction du vent, d'ouest en est, qui est prise par le ballon et signifie la reconstitution de la cause de ce phénomène. Dans la constitution des relations causales entre le phénomène physique (le vent) et la direction imprimée à l'objet (le ballon) interviennent les connaissances déduites de la relation de cause à effet. Les réponses explicatives sont reconnaissables, entre autres, par l'utilisation des organisateurs causaux *parce que*, *puisque*, *à cause de* ou *car*. Par exemple : « parce qu'il avance avec le Jet Stream qui se dirige d'ouest en est », « parce que le Jet Stream va généralement d'ouest en est », « parce que c'est la direction du vent », « car le Jet Stream souffle d'ouest en est ». Ainsi, 37% des élèves répondent correctement à cette question sur la causalité.

Dans les réponses intermédiaires obtenues, l'explication de la causalité est incomplète si l'élève ne donne pas d'indication sur la raison de la direction imprimée par le vent au ballon, mais désigne le vent ou le Jet Stream comme implicitement responsable de la direction prise par le ballon, répondant ainsi partiellement à la question posée. 20% des élèves fournissent des réponses partielles du phénomène (par exemple : « A cause du Jet Stream », « A cause du vent », « Le Jet Stream est responsable). La difficulté tient en partie à la recherche d'informations pertinentes dans le texte, qui exige très souvent sa relecture. Enfin, les autres réponses (43%) s'appuient sur les arguments explicatifs du gain de temps, de la vitesse du vent en haute altitude, « à cause du temps ».

Compréhension d'un texte narratif : quelques exemples

La lecture d'un texte narratif vise, entre autres, la compréhension globale du texte, c'est-à-dire de comprendre quelle est la nature du texte (une fiction comique ou un récit de voyage), les intentions de l'auteur ou encore le statut du narrateur par rapport au texte. Le texte de Jules Verne (que l'on peut consulter dans l'annexe 1 « *Les ballons* » 2^e partie, document de référence) est un récit de voyage en ballon, récit présentant certaines difficultés par sa longueur et par les événements qui se succèdent rapidement, mais aussi par le vocabulaire utilisé par l'auteur. Ces événements représentent certainement une surcharge dans le traitement de l'information. La compréhension devient alors un instrument essentiel dans le traitement de l'information demandé, mais également dans la nature des questions proposées à l'élève.

Pour illustrer la compréhension en lecture de ce genre de texte, deux questions ont retenu notre attention.

La première question concerne la nature de l'histoire (vraie ou inventée) : « Le texte de Jules Verne est une histoire vraie, ou une histoire inventée ou qui explique quelque chose ou encore qui te demande de faire quelque chose ? ». Elle a été présentée sous forme de questions à choix multiples (vrai/faux). Une proportion de 60% d'élèves répond correctement en pensant que c'est une histoire inventée par son auteur ; 25% pensent que c'est une histoire vraie et 11% répondent que le texte explique quelque chose.

La deuxième question porte sur la raison de la remontée du ballon : « Comment les passagers réussissent-ils à faire remonter le ballon à 14h00 ? » : « ils jettent tous les objets qu'ils ont avec eux » ou « ils rallument le gaz » ou « ils se jettent à l'eau » ou encore « ils jettent la nacelle à la mer ». Seuls 21% des élèves fournissent la réponse attendue (« ils jettent tous les objets qu'ils ont avec eux ») et 63% pensent que les passagers jettent la nacelle à la mer (car cet événement se produit bien, mais plus tard dans le texte). Enfin, 10% répondent qu'« ils rallument le gaz ». En fait, deux élèves sur dix comprennent que pour alléger la nacelle, les passagers sont dans l'obligation de jeter les objets à la mer, établissant une relation entre les objets et la flottaison. Relevons par ailleurs que la fiction s'inspire, en partie, des considérations physiques et des faits réels.

En résumé, les résultats obtenus traduisent bien la nature des difficultés de compréhension qui ne tiennent pas seulement aux genres de textes (narratif ou explicatif) mais aussi à la nature des questions abordées. Ainsi, les questions de repérage d'informations, avec mise en relation assez simple sous forme de questions à

choix multiple, ou les questions impliquant une mise en relation restreinte d'éléments à traiter, ont un rendement relativement élevé. En revanche, rechercher un faisceau d'informations pour élaborer un raisonnement déductif demeure encore une démarche cognitive complexe pour beaucoup d'élèves en début de 6^e primaire.

Il faut relever, par ailleurs, qu'il n'y a pas un enseignement spécifique de la causalité, mais le processus de raisonnement causal est abordé aussi bien dans les activités d'environnement, dans les activités logico-mathématiques que dans les autres disciplines scolaires. A partir de 11-12 ans, les enfants sont en mesure d'effectuer un raisonnement formel de nature hypothético-déductif permettant la reconstitution des relations causales. Néanmoins, si l'expérience de l'élève n'est pas fondée sur une certaine familiarité à ce type de problèmes, il peut rencontrer des obstacles dans sa résolution.

Domaine 2 : Conversion des unités temporelles et décalages horaires

Le deuxième domaine regroupe des activités de mesure de la durée ; il porte notamment sur les décalages horaires entre deux villes ou deux pays et la conversion horaire. C'est le deuxième domaine le mieux réussi des quatre évalués.

Le temps et l'espace constituent les éléments fondamentaux de toute connaissance. Au cours du développement, ces deux notions s'élaborent en se structurant mutuellement chez l'enfant. Pour P. Fraisse (p. 159, 1967), l'acquisition de la temporalité est liée à la prise de conscience de la succession et de la durée : « La représentation des changements conduit à des représentations de successions et de durées : lorsqu'elles entrent en composition, elles donnent naissance à la notion du temps qui devient avec l'âge de plus en plus abstraite ». Dans le contexte social et scolaire, les contraintes temporelles sont souvent vécues comme une mesure du temps qui passe : « C'est bientôt 8h, c'est l'heure d'aller à l'école » ou « Quelle heure est-il ? Il est 17h ».

Cependant, leur enseignement à l'école primaire n'est pas encore concomitant puisque l'espace est enseigné sans le temps en mathématiques⁵. Néanmoins, dans les nouveaux objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise, la notion de temps est abordée dans l'étude de l'environnement, mais sans la dimension de mesure et de quantification des relations temporelles.

Pour les décalages horaires, la compréhension d'une échelle graduée des fuseaux horaires est une opération relativement complexe qui pose de nombreux problèmes d'interprétation intervenant dans les difficultés de résolution. L'activité demande des connaissances relatives aux accroissements, diminutions, différences (les problèmes additifs et soustractifs) et des comparaisons d'unités et de durées horaires. Plus particulièrement, les difficultés interviennent dans la compréhension de l'habillage symbolique du planisphère (sous forme de fuseaux horaires) et de l'agencement de l'ordre des données horaires sur l'axe gradué de 1h à 24h. On peut penser que le planisphère des fuseaux horaires peut être un support ou un outil à la résolution, mais pour beaucoup d'élèves, « l'outil » comporte passablement d'obstacles qui sont liés à la lecture et à l'activité de comptage sur une « échelle » graduée allant de 1h à 24h.

Deux problèmes ont été proposés aux élèves (« Il est 21h à Shanghai, quelle heure est-il à Genève ? » et « Il est 6h en Egypte, quelle heure est-il en Suisse ? ») qui relèvent d'une soustraction. Les élèves commencent à compter à partir des deux repères temporels : « 21h à Shanghai » et « 6h en Egypte », en procédant souvent à une activité de décomptage pour trouver l'intervalle horaire séparant les deux lieux de Genève et de la Suisse. Ils opèrent ainsi une transformation soustractive pour trouver l'heure initial de 13h à Genève et 4h en Suisse.

L'exactitude du comptage de la graduation pose le problème du début (de l'origine) et de la fin d'un intervalle horaire. Dans la démarche du comptage d'un intervalle intervient l'obstacle qui oppose le discret (le nombre) et le continu (la mesure). C'est pourquoi un nombre peut représenter un point sur une échelle graduée et la mesure d'un segment constitue une infinité de points. En fait, on utilise souvent le discret pour traiter le continu. Autrement dit, les nombres servent à mesurer.

Une échelle graduée (ou une droite numérique) est une représentation graphique relativement abstraite. A ce sujet, G. Vergnaud (1987) souligne toute la complexité de compréhension ou de production d'une échelle

⁵ Voir *Plan d'études romand de mathématiques* (1997). COROME, Neuchâtel.

graduée chez les élèves de cet âge : « La compétence qui consiste à graduer une ligne et subdiviser un intervalle reflète la synthèse entre points et segments d'une part, entre distance à l'origine et différences d'autre part. Il s'agit d'opérations de pensées complexes, dont on ne peut être surpris qu'elles échappent encore à nombre d'enfants jusqu'à 13 ans et plus ». Bien que les élèves dans leur ensemble ne sont pas censés avoir eu un enseignement spécifique de la temporalité au primaire et malgré la relative complexité des problèmes proposés, 32% des élèves réussissent les deux activités proposées et 29% réussissent une des deux activités uniquement.

Pour le problème de la conversion horaire, l'activité demande une opération de transformation d'une durée de 20 jours en minutes. Cette opération exige la connaissance des unités conventionnelles de temps (les secondes, les minutes, les heures, les jours) et nécessite la maîtrise de la multiplication et de ses algorithmes, mais également celle des nombres codés dans le système sexagésimal (1 heure équivaut à 60 minutes). L'activité est réussie par 39% des élèves. Par ailleurs, 15% réalisent une partie de l'activité (par ex. $24 \times 60 = 1440$ minutes pour un jour) mais n'arrivent pas encore à généraliser la première procédure de multiplication aux 20 jours. Beaucoup d'élèves ne parviennent pas encore à maîtriser des unités temporelles et à utiliser des nombres en tant que mesure.

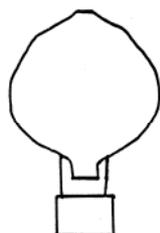
En résumé : la problématique de la conversion et des décalages horaires mettent en évidence un certain nombre de difficultés rencontrées par les élèves dans leur résolution et attestent également d'un apprentissage encore lacunaire autour de la notion du temps comme durée à l'école primaire. Plus particulièrement, dans les décalages horaires, les obstacles dans la résolution tiennent d'une part à l'interprétation d'une représentation graphique statique (l'échelle des fuseaux horaires) qui exprime des processus dynamiques, c'est-à-dire des évolutions temporelles (au sens d'un temps relatif) ; et d'autre part à la difficulté de lecture et de compréhension d'un intervalle horaire sur une échelle graduée qui pose le problème de repérage des unités temporelles et de leur comptage impliquant le nombre (le discret) pour traiter la mesure (le continu). A propos de la conversion horaire, les difficultés rencontrées par les élèves tiennent souvent à la connaissance qu'ils ont des unités conventionnelles du temps (les secondes, les minutes, les heures, les jours) mais également de l'opération de multiplication, dans ce cas particulier, et de ses algorithmes.

Domaine 3 : Logique et raisonnement

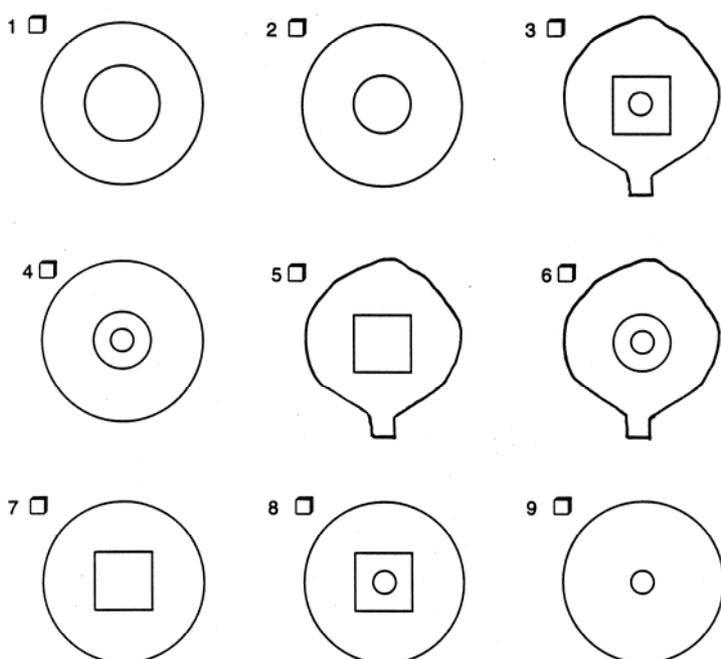
Cette catégorie d'activités, ne nécessitant ni compréhension en lecture, ni opérations arithmétiques, permet de cerner plus particulièrement les compétences des élèves en matière de gestion de la tâche. De plus, elle fait appel à des registres de pensée tels que l'image et la représentation mentales. Elle évalue aussi les aptitudes à mettre en œuvre des opérations simples de logique élémentaire.

Trois activités, très différentes et diversement réussies, sont regroupées dans ce troisième domaine : « *Attention : ballon en plan* », « *Café sans croissants* » et « *Opération montgolfière* ».

1. « **Attention : ballon en plan** » demande de se représenter le ballon ci-dessous lorsqu'il passe juste au-dessus de notre tête.



Neuf possibilités sont à choix :



L'élève doit analyser toutes les propositions car chacune constitue en soi une hypothèse qu'il faut garder ou rejeter, puis comparer avec les possibilités restantes.

Le premier schéma correct représente deux cercles concentriques, le diamètre du plus petit valant un tiers du diamètre de l'autre. D'autres schémas comportent aussi des cercles concentriques mais de rapports différents. Très peu d'élèves recourent à la mesure pour faire leur choix. Le second schéma correct représente, lui, un carré à l'intérieur d'un cercle. Cette différence, un carré ou un cercle intérieurs, est due au fait que la projection d'une nacelle vue de face, qu'elle soit de forme cylindrique ou rectangulaire, donne un carré ou un rectangle.

9% des élèves de l'échantillon réussissent complètement la tâche, en respectant la proportion entre les cercles concentriques. 8% choisissent deux schémas relativement corrects si on ne tient pas compte de la mesure ; ce qui donne 17% de réponses de niveau A. 40% donnent une réponse partiellement correcte. Globalement, on obtient 57% de réussite totale et partielle pour une tâche non scolaire qui en appelle à une représentation mentale en plein développement chez les enfants de 11-12 ans.

2. « *Café sans croissants* » permet d'approcher la compétence des élèves à raisonner sur des proportions. Il s'agit de trouver une méthode de comparaison afin de déterminer, par exemple, si le café est plus sucré avec une cuillère de sucre pour deux tasses ($1/2$) ou deux cuillères pour cinq tasses ($2/5$).

P	J	GOUT
a2) 		<input type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré

La plupart des élèves qui ont répondu correctement ont entouré, sur le dessin, la cuiller et les deux tasses de la situation $1/2$. Puis, dans la situation $2/5$, ils ont procédé de même : ils ont entouré une cuiller et deux tasses et encore une fois une cuiller et deux tasses. Il restait alors une tasse libre. Ils en ont déduit que s'il y a une tasse supplémentaire dans la situation $2/5$, alors le café est moins sucré (il y a plus de café et moins de sucre). C'est donc dans la situation $1/2$ (P) que le café est le plus sucré.

P	J	GOUT
a2) 		<input type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input checked="" type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré

Une autre démarche, assez proche de celle-ci, consiste à distribuer les quantités de sucre par rapport au nombre de tasses : dans la situation $1/2$, une cuiller se distribue sur deux tasses alors que dans l'autre situation ($2/5$), une cuiller se distribue sur deux tasses et demie. Ou encore : une cuiller pour deux tasses sucre plus que deux cuillères pour 5 tasses, sinon (pour qu'il y ait équivalence) il aurait fallu deux cuillères et demie pour 5 tasses.

P	J	GOUT
a2) 		<input type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input checked="" type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré

Cette activité fait appel à la notion de proportion, laquelle apparaît progressivement dans le développement spontané des enfants mais qui fait également l'objet d'un apprentissage scolaire. Très tôt, l'enfant entend et utilise les mots « fois », « double », « moitié » etc. C'est pourquoi, dès la 2P, l'élève est encouragé à penser et à noter ces premières notions multiplicatives, à en faire l'apprentissage par le calcul réfléchi, ou par toutes sortes de situations comme les problèmes de partage notamment. En 3P, il apprend à résoudre de petits

problèmes de proportionnalité. Ce sont donc ces intuitions et ces premières compétences qui sont visées par cette tâche : comment l'élève va-t-il les mobiliser et les utiliser pour résoudre un problème qui allie partage et répartition ? A Genève, contrairement à d'autres cantons romands, l'écriture des proportions sous forme de fractions ordinaires n'est pas abordée en 6P, mais cela n'empêche ni le travail ni la réflexion sur cette importante notion.

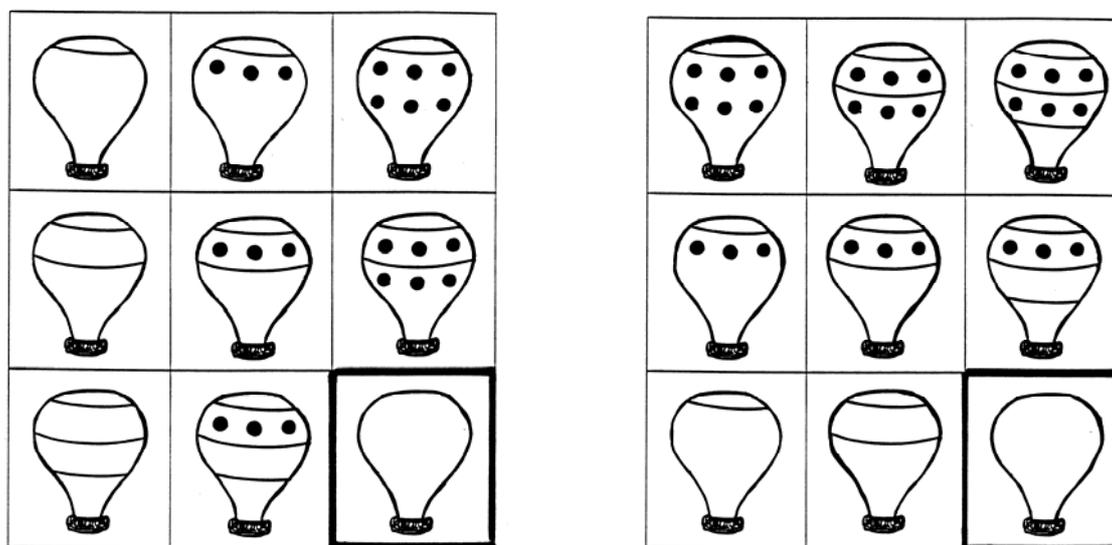
Plus d'un élève sur deux répond correctement aux questions concernant l'égalité des rapports ($1/2 = 2/4$, c'est-à-dire une cuiller pour deux tasses équivaut à deux cuillers pour quatre tasses) ou l'inégalité de rapports « simples » ($1/2 > 2/5$).

Un élève sur trois répond encore correctement quand la difficulté de l'inégalité augmente ($2/3$ comparé à $3/5$).

En tout, 75% des élèves sont capables de répondre au moins partiellement à cette question, grâce à une démarche efficace. En revanche, très peu d'entre eux parviennent à justifier verbalement leur réponse ($1/2 > 2/5$).

3. Les réponses à la troisième activité, « *Opération montgolfière* », vont dans le même sens : moins de 10% des élèves sont capables d'explicititer leur démarche en donnant une justification de type opératoire.

Deux planches, inspirées d'un test de Raven, incitent à découvrir deux relations et à en produire la synthèse dans la dernière case.



Les élèves sont 68% à découvrir et à utiliser les relations « ... a une rangée de points *de plus* que.. » et « ... a une ligne *de plus* que ... ». Ce taux de réussite tombe à 44% lorsqu'une de ces relations est inversée : « ... a une ligne *de plus* que ... » et « ... a une rangée de points *de moins* que ... ». L'erreur la plus fréquente consiste à redonner la même réponse qu'à la première planche.

Cette activité n'est réussie dans sa totalité que par 42% des élèves. Elle ne correspond pas, sous sa forme, à une activité scolaire mais elle est construite sur le mode de certains tests d'intelligence. On aurait pu attendre un meilleur score étant donné la nature très élémentaire des relations logiques à découvrir.

En conclusion, les résultats relatifs au domaine *raisonnement et logique* sont dans l'ensemble assez satisfaisants, sauf en ce qui concerne la justification des réponses.

Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que de telles activités ne font pas ou peu habituellement l'objet d'une évaluation à l'école, sauf en ce qui concerne les épreuves cantonales de 6P.

Domaine 4 : La mesure des durées et de la vitesse

Le quatrième domaine concerne deux tâches : la *vitesse de vol du ballon* et la *conversion horaire*. Le résultat moyen de ce domaine est le plus faible des quatre domaines abordés.

La première tâche portant sur la vitesse de vol du ballon est un *rapport de proportionnalité*. L'intérêt de proposer ce problème était de savoir comment les élèves le résolvent puisque l'enseignement de cette notion est à peine abordé en 5P et 6P.

Apprécier les approches qu'ont les élèves de la proportionnalité, c'est mieux comprendre comment ils abordent cette tâche complexe et quels obstacles ils rencontrent dans sa résolution. La notion se construit très progressivement et sa maîtrise requiert plusieurs années d'apprentissage, s'étendant bien au-delà de l'enseignement primaire. La situation proposée exige des mises en relation d'informations mais suppose également que les relations soient quantifiées. Elle implique ainsi la covariation entre la distance parcourue en kilomètres et la durée en heures, mais aussi la maîtrise de l'algorithme de la division et celui de la multiplication. Le problème soumis aux élèves porte sur le survol de la Chine par le ballon de Piccard : « *Le survol de la Chine commence le 10 mars à 2h00 et finit le 10 mars à 16h00 en ayant parcouru 2400 km* ». La première question porte sur la durée de la traversée de la Chine. Près de 70% des élèves fournissent la réponse attendue (14h).

Pour répondre à la deuxième question, « *A combien de kilomètres/heure environ le ballon a-t-il traversé la Chine ?* », l'élève doit relire l'énoncé de départ pour extraire l'information de la distance parcourue en kilomètre (2400 km). La démarche de résolution est une composition de deux mesures, la distance (en kilomètres) et la durée (en heures) pour trouver la vitesse moyenne du ballon. La composition nécessite une opération de division ou/et de multiplication. C'est en ces termes qu'un élève justifie et formule sa réponse : « J'ai divisé le nombre de km par le nombre d'heures, $2400 : 14 = 171$ ». Un quart des élèves (27%) réussit à résoudre le problème, ce qui constitue une indication intéressante pour les enseignants puisque la mesure de la durée et la notion de proportionnalité relèvent plutôt de l'enseignement du Cycle d'orientation.

Il faut faire deux remarques sur les difficultés de résolution. La première concerne la recherche d'une des données du problème ; celle-ci nécessite de l'élève la relecture de l'énoncé pour extraire l'information concernant la distance parcourue en kilomètres. La seconde tient à la présentation sous forme emboîtée du problème dont le résultat de la première tâche est utilisé pour traiter la deuxième. En ne recourant pas à la relecture de l'énoncé, les élèves traitent une partie seulement du problème en combinant souvent le résultat obtenu de la première tâche avec les différents nombres proposés dans les réponses ; par exemple, « j'ai divisé 370 par 14 », « on prend le temps qu'ils ont mis, 14h, et on rajoute un zéro, 140 », « j'ai multiplié $14 \times 10 = 140$ ».

Un certain nombre d'élèves a utilisé une stratégie de résolution liée aux caractéristiques de l'énoncé, c'est-à-dire le choix multiple de cinq réponses possibles : « Entoure la bonne réponse : 70, 140, 170, 270, 370 ». Les élèves choisissent alors une des cinq réponses numériques proposées. Voici une démarche de résolution : ils multiplient alors 14 (heures de la traversée de la Chine) par une des données numériques pour atteindre le résultat le plus proche des 2400 km parcourus par le ballon, en procédant souvent par tâtonnements successifs ($140 \times 14 = 1960$, puis $170 \times 14 = 2380$) et en justifiant la réponse.

La deuxième tâche relève de la *conversion des unités de mesure* pour trouver la durée du tour du monde en ballon en terme de jours en partant de données en heures (478 heures).

Le but de la tâche est la conversion de la durée du tour du monde formulée en heures pour l'exprimer en jours, ce qui exige de la part de l'élève de transformer 478 heures en jours et en heures. La résolution demande des opérations arithmétiques, de la multiplication et de la division. Les élèves sont 28% à effectuer correctement la transformation, à savoir 19 jours et 22 heures. Dans cette activité, les élèves sont confrontés à une double exigence : d'une part, la conversion des unités de mesure du temps, et d'autre part, la maîtrise de la multiplication, de la division et de leurs algorithmes.

Les élèves fournissent les justifications opératoires suivantes : « j'ai divisé le nombre d'heures par 24, car il y a 24h dans un jour ($478 : 24 = 19$ jours et 22 heures) » ; « parce que $24 \times 19 = 456 + 22 = 478h$ ». Dans le groupe des réponses intermédiaires, beaucoup d'élèves donnent « 19 jours et 20 heures, car il y a 2 heures de décalage horaire », « $478 : 24 = 19$ jours et 22 heures plus 2 heures de décalage » et des estimations en terme de jours en partant de l'information « Le tour du monde en 20 jours » et en ajoutant 2 heures.

La notion de temporalité, traitée en terme de mesure des durées, pose passablement de problèmes aux élèves qui achèvent le cycle de l'enseignement primaire. Tout particulièrement, les domaines deux et quatre recouvrent relativement le même champ notionnel puisqu'il s'agit de la mesure des durées horaires, de la notion de proportionnalité impliquant la durée et la distance parcourue et les quatre opérations arithmétiques. Cependant, les problèmes proposés comportent des différences qui tiennent aux habillages symboliques (échelle graduée, planisphère, réponses au choix multiple et nature des énoncés), à la taille des nombres et aux unités de mesure conventionnelles du temps. En effet, les difficultés relèvent, entre autres, de la méconnaissance qu'ont les élèves des unités conventionnelles du temps et des nombres codés dans le système sexagésimal (par exemple : 1 heure équivaut à 60 minutes), mais aussi des habillages symboliques.

Pour pallier à ces difficultés, il faudrait envisager de scolariser le concept du temps, ce qui exigerait l'introduction d'un enseignement précoce et systématique de la temporalité comme une durée, en l'initiant à travers la quantification par la mesure dans la diversité des activités et des tâches scolaires. Le temps, au même titre que l'espace, est un concept fondamental de pensée. Se situer dans le temps est un élément de repère qui participe à la structuration de la personnalité de l'enfant. Ainsi, se confronter à la temporalité, c'est prendre conscience de la durée. Il aurait été probant de développer un axe de réflexion autour du temps et de sa mesure en mathématiques dans les nouveaux objectifs d'apprentissage de l'école genevoise. Même si dans le contexte scolaire et social, la temporalité est abordée par les enseignants et par les parents, son absence dans le programme de mathématiques au primaire ne lui offre pas un statut *formel* dans les apprentissages.

Décalage entre acquis scolaires et compétences

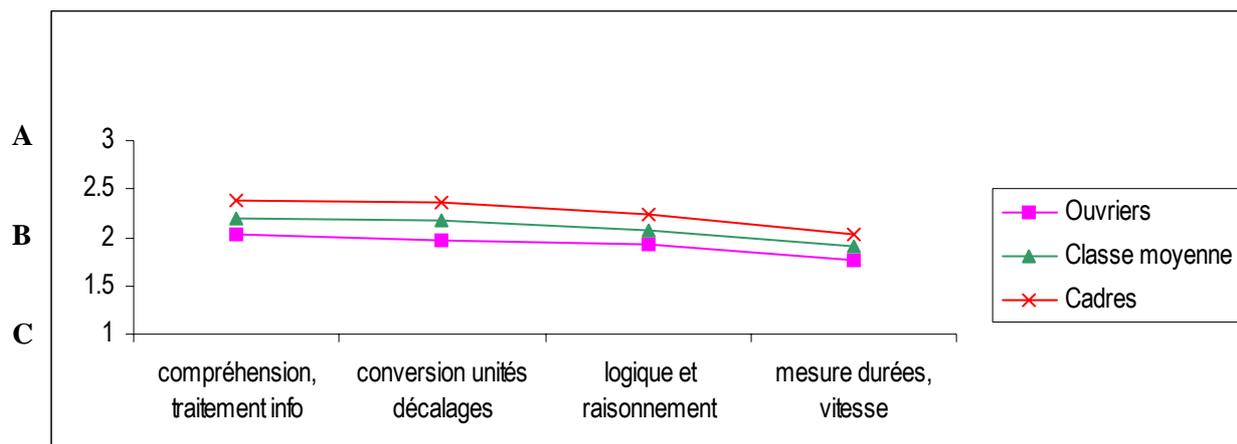
Les résultats de cette enquête montrent que, lorsque les activités proposées correspondent aux connaissances et aux savoirs scolaires attendus vers la fin du cycle moyen, une majorité d'élèves est capable de les mener à bien, en tout ou en partie. Ils savent lire et comprendre des textes de différentes natures, saisir le sens de consignes écrites ou d'une histoire orale, interpréter des informations pour répondre à des questions. La numération, les opérations arithmétiques, le repérage dans le plan et dans l'espace, la proportionnalité et la mesure offrent également un niveau de réussite qui correspond aux exigences de fin de 5P.

Cependant, ils mettent aussi en lumière le fait qu'un tiers des élèves n'atteint pas ces objectifs de savoirs minimaux et qu'un très petit pourcentage des élèves est capable de conduire un raisonnement jusqu'à la résolution totale d'un problème, de traiter des informations pour en déduire de nouvelles ou encore d'explicitier sa démarche et justifier sa réponse. Ils révèlent également le décalage existant entre les acquis scolaires et leur mise en œuvre en termes de compétences : beaucoup d'élèves ne savent pas qu'ils savent, et n'arrivent pas, dans de nombreux cas, à utiliser leurs connaissances pour résoudre des problèmes nouveaux.

Face à certains de ces problèmes, un tiers d'entre eux n'entre même pas en matière. Cette attitude, qui semble s'observer de plus en plus fréquemment chez les écoliers genevois, constitue un réel défi. Les élèves sont-ils habitués à ne pas perdre de temps, à passer les questions jusqu'à ce qu'il s'en trouve une à laquelle ils pensent pouvoir répondre, puis à revenir sur les questions non abordées ? Peut-être y a-t-il là matière à questionnement : pour résoudre un problème, faut-il « savoir » (dans le cas contraire, on passe) ou faut-il « chercher » ?

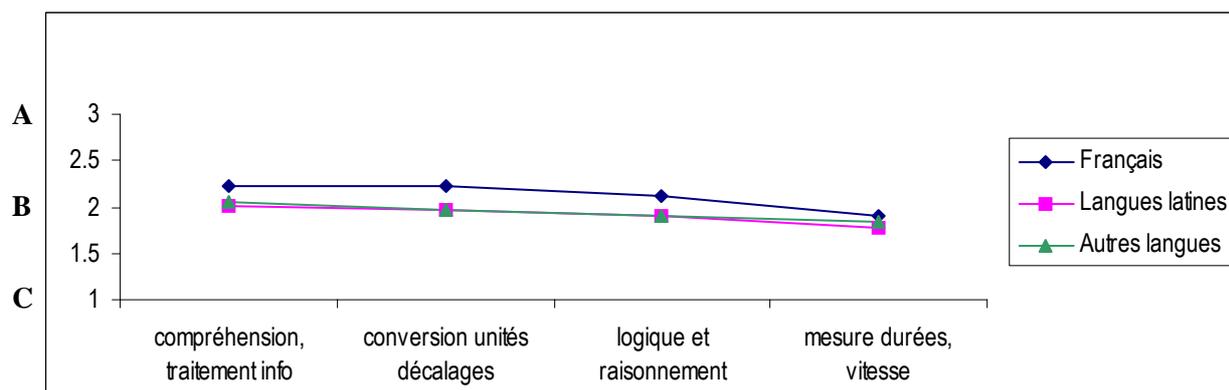
Analyse des résultats et caractéristiques des élèves

Pour compléter les résultats aux épreuves, nous avons examiné les liens entre les performances dans les quatre domaines et certaines caractéristiques des élèves : la catégorie socioprofessionnelle des familles, la langue parlée à la maison et le genre des élèves. Ces comparaisons sont effectuées sur la base de la comparaison des résultats moyens obtenus dans les quatre domaines par les différents groupes analysés. Ces résultats moyens peuvent varier entre la valeur 1 (tous les élèves seraient dans la catégorie C dans l'ensemble des activités du domaine) et la valeur 3 (tous les élèves seraient dans la catégorie A dans l'ensemble des activités du domaine).

Graphique 1.2 : Résultats moyens en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des élèves

L'origine sociale des élèves demeure un des éléments déterminants dans la réussite à l'épreuve OPEC. Les résultats obtenus dans les quatre domaines confirment la relation entre la catégorie socioprofessionnelle des familles des élèves et leur réussite aux épreuves de connaissances OPEC (graphique 1.2). En fait, ces résultats corroborent ce qu'on sait depuis de nombreuses années, à savoir que les élèves de milieu socio-économique élevé (cadres) réussissent mieux que les autres élèves. Ceux issus de la classe moyenne obtiennent de moins bons résultats que leurs camarades de milieu socio-économique élevé. Enfin, les élèves issus des milieux populaires réussissent moins bien que leurs condisciples issus des milieux socio-économiques élevé et moyen.

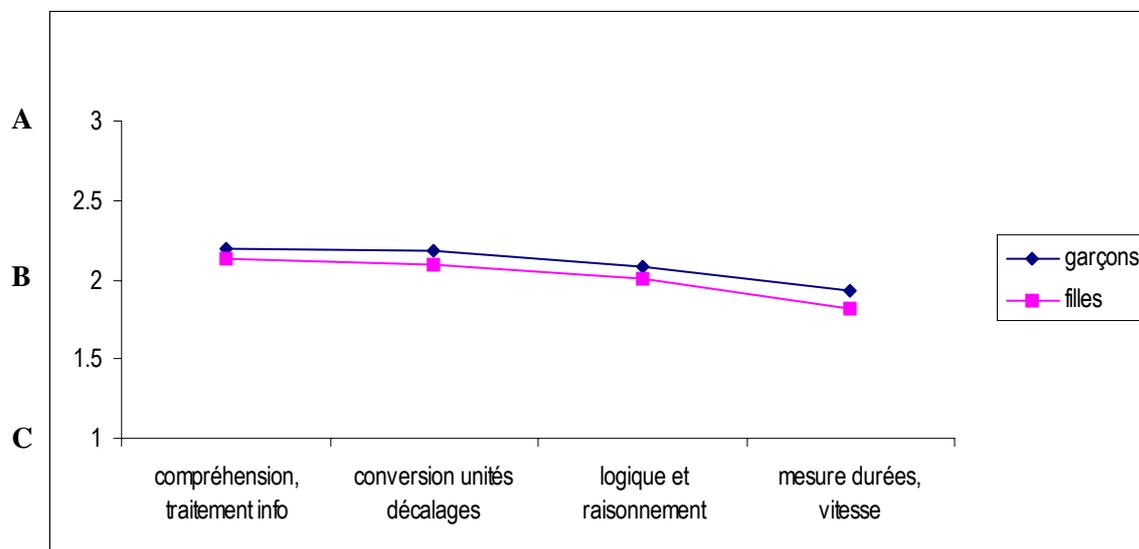
On obtient des différences statistiquement significatives entre les trois catégories (ouvriers, classe moyenne, cadres) dans les quatre domaines. Les écarts entre ces groupes sont assez semblables pour le premier, le troisième et le quatrième domaine (respectivement : compréhension et traitement de l'information, logique et raisonnement, mesure des durées et vitesse). Cependant, on constate un écart très légèrement plus grand pour le domaine « conversion des unités et décalages horaires » sans qu'il puisse être interprété en termes de différences manifestes de connaissances.

Graphique 1.3 : Résultats moyens en fonction de la première langue parlée par les élèves

La population scolaire de 6P est composée de 66% d'élèves ayant le français comme première langue parlée et de 34% d'élèves dont la première langue n'est pas le français. Parmi ces élèves, 22% sont de langue latine (italien, espagnol ou portugais) et 12% d'autres langues. On notera toutefois que près de 90% des élèves qui n'ont pas le français comme première langue parlée sont scolarisés à Genève depuis au moins trois ans. On observe, comme on pouvait s'y attendre, une moyenne plus élevée chez les élèves dont la première langue parlée est le français (graphique 1.3). Cette différence est plus importante dans les deux premiers domaines (compréhension et traitement de l'information, conversion et décalage horaire), ce qui est compréhensible puisque ces domaines exigent des compétences en compréhension de lecture relativement élevées pour traiter les différentes questions. Pour le troisième domaine, on peut supposer que la différence peut tenir en partie à l'obstacle que constitue la compréhension de l'énoncé des consignes mais également aux caractéristiques des

trois tâches (raisonnement logique) qui peuvent être moins familières à ces élèves. Ces tâches nécessiteraient un travail pédagogique plus spécifique avec ces élèves. La différence entre les groupes est en revanche moins importante dans le quatrième domaine qui portait sur la mesure des durées et la maîtrise des algorithmes de calcul. On peut penser que dans ce domaine l'aspect linguistique jouait un rôle moindre.

Graphique 1.4 : Résultats moyens selon le genre des élèves

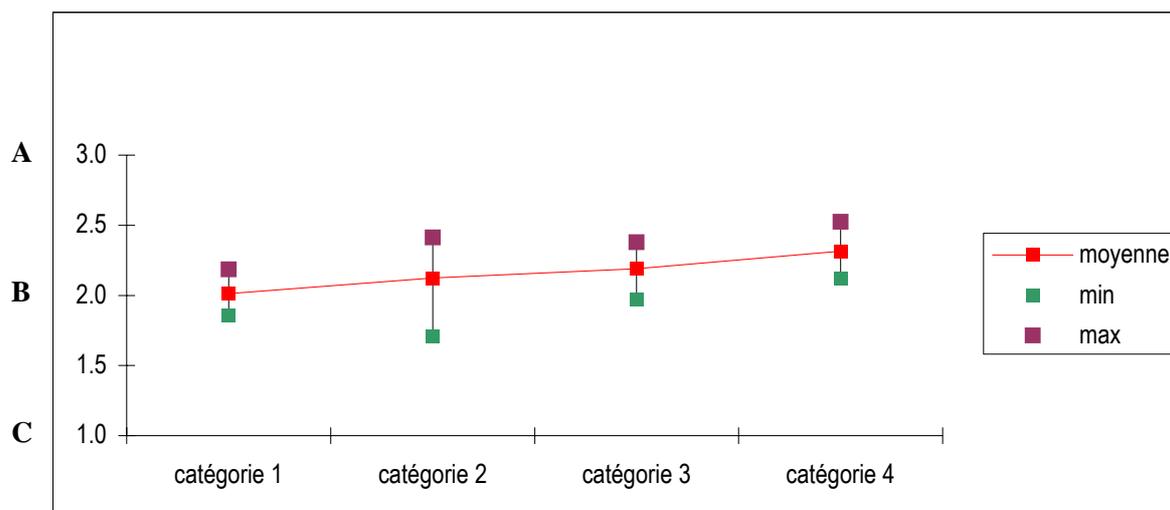


Dans les quatre domaines abordés, les résultats des garçons sont plutôt meilleurs que ceux des filles (graphique 1.4). Cette différence reste peu importante dans le domaine de la compréhension et du traitement de l'information, également pour celui de la logique et du raisonnement. Néanmoins, cette différence est plus forte pour le deuxième et le quatrième domaine, qui exigent la connaissance des unités de mesure temporelle, des mises en relation calculées et des algorithmes de calcul. Plus généralement, ces résultats en défaveur des filles peuvent tenir en partie aux caractéristiques des tâches proposées, c'est-à-dire à la nature des épreuves (textes explicatifs et traitement de l'information à caractère plutôt scientifique) et à leurs contenus cognitifs (temps, espace, mesure, schémas, causalité et technique). Ces différences révèlent la nécessité d'un enseignement différencié en direction des filles.

Résultats selon les différents types de classes

Il nous a semblé également intéressant de s'interroger sur la variabilité des résultats moyens de chaque domaine en fonction des caractéristiques de la composition des classes. Pour approcher cet aspect, les classes ont été regroupées en quatre catégories selon leur composition socioprofessionnelle, la catégorie 1 correspondant au niveau le moins favorisé et la catégorie 4 au niveau le plus favorisé. Le graphique 1.5 présente les résultats des élèves selon ces quatre catégories pour le premier domaine, « compréhension et traitement de l'information ». Chaque barre indique le résultat moyen minimum, la moyenne et le résultat moyen maximum de la catégorie considérée.

Graphique 1.5 : Résultats moyens des élèves selon la composition des classes répartie en quatre catégories socioprofessionnelles



On constate une assez grande dispersion des résultats des élèves. Par exemple, les meilleurs élèves des classes les moins favorisées (catégorie 1) se trouvent au niveau de la moyenne obtenue par les classes les plus favorisées (catégorie 4). On observe également que les élèves des catégories 1 et 3 ont des résultats moins dispersés que les élèves de la catégorie 2. On peut faire l'hypothèse que le recouvrement relativement important des résultats dans les quatre catégories indique que la catégorie socioprofessionnelle n'est de loin pas la seule variable expliquant les différences de performances des élèves. Cette grande variabilité des résultats selon les catégories de classe peut être rassurante : elle pourrait être l'indice que l'action pédagogique et d'enseignement/apprentissage menée dans la classe peut avoir un effet et que tout n'est pas uniquement déterminé par des caractéristiques de contexte telles que la catégorie socioprofessionnelle, le genre ou la langue parlée à la maison.

En résumé...

Les mesures réalisées montrent un niveau de compétences moyen dans les quatre domaines. On notera que seul le score moyen du quatrième domaine (mesure des durées et vitesses) se situe en dessous du niveau intermédiaire (catégorie B). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ce domaine fait appel à des connaissances encore en construction chez les élèves (opérations arithmétiques et proportionnalité).

A l'intérieur de chaque domaine, les élèves éprouvent des difficultés avec quelques activités ; par exemple, les conversions d'unités, où quatre élèves sur dix parviennent à passer du système décimal au système sexagésimal, ou la résolution de problèmes où seul un élève sur dix parvient à résoudre l'énigme proposée.

Ces différences peuvent être plus importantes en fonction de caractéristiques telles que la catégorie socioprofessionnelle des parents et la langue d'origine. On constate que les garçons ont de meilleurs résultats moyens que les filles dans tous les domaines, y compris en lecture, ce qui n'est pas le cas habituellement. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que la thématique générale choisie est plus proche de questions qui peuvent intéresser davantage les garçons.

Pour aborder une réflexion autour du temps et de la durée chez l'enfant, trois axes nous semblent indispensables à développer progressivement dans les dispositifs d'apprentissage :

- connaître les *instruments de mesure* familiers du temps, c'est initier des activités autour de leur utilisation et de leur observation (celles d'un sablier, d'une montre à trotteuse, d'une bougie, d'un chronomètre) permettant de les lire, de les comparer et de déduire (qualitativement et quantitativement) les durées tout en différenciant les objets de mesure disponibles ;
- *mesurer le temps*, c'est utiliser et formuler l'ordre des grandeurs dans les situations familiales, c'est réfléchir aux unités temporelles (heures, jours, mois et années) mais également les quantifier par la mesure. Apprécier le temps par la mesure, c'est étudier la durée des déplacements (en minutes, en heures, en jours, en mois) en utilisant les opérations arithmétiques pour les calculer et en sensibilisant les élèves au système sexagésimal ;
- identifier et distinguer *les déroulements chronologiques* permet de se situer dans différents moments de la journée, de la semaine, et d'exprimer la simultanéité d'un événement (ou encore son antériorité ou sa postériorité). Elaborer des tableaux (calendriers) ou des frises chronologiques suppose également de se faire une représentation de la notion de durée et de l'intervalle exprimant des heures, des jours, des semaines, des mois et des années.

2. ECOLE ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES

El Hadi Saada, Christian Nidegger, François Ducrey

Pour compléter l'évaluation des acquis et des compétences des élèves de 6^e primaire, nous avons procédé également à la passation d'un questionnaire, « Comment j'apprends ? » auprès de la même population d'élèves. Il nous a permis d'acquérir une meilleure connaissance des représentations et des opinions qu'ont les élèves des finalités de l'école, du travail scolaire, des différentes disciplines d'enseignement, des processus d'apprentissages et de l'évaluation. Ainsi, connaître les représentations des apprenants peut aider à la gestion et au fonctionnement des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Faut-il rappeler que pour l'élève, l'école est un cadre organisateur qui oriente les représentations et les conduites sociales ? Lorsque les élèves sont sollicités à répondre à un questionnaire portant sur leur scolarité, dont la passation s'est effectuée dans le cadre de la classe, leurs réponses s'inscrivent et se définissent en partie dans le contexte de l'école, mais également en référence à leur propre vécu d'élèves. En fait, l'institution scolaire détermine un certain nombre d'objectifs, d'attentes et de modèles relationnels qui reposent sur des normes et des valeurs qui lui sont liées. Ceci marquera sans doute les apprentissages et les objectifs scolaires et il en ira de même pour les règles de fonctionnement et d'organisation des rapports pédagogiques.

Chaque question est composée de plusieurs propositions sur lesquelles l'élève était invité à se prononcer sur des échelles à quatre modalités, par exemple : tout à fait d'accord, assez d'accord, pas tellement d'accord, pas du tout d'accord. La durée de la passation était de 30 minutes en moyenne.

Pour l'analyse, neuf questions ont été retenues permettant d'aborder l'état de l'opinion des élèves au sujet des activités d'apprentissage, de l'évaluation, des disciplines et des finalités de l'école.

Les résultats représentés ci-dessous sont analysés selon quatre rubriques. Elles concernent les représentations qu'ont les élèves à l'égard :

- des apprentissages et du rôle de l'enseignant,
- de l'évaluation du travail scolaire,
- des disciplines scolaires,
- des attitudes et finalités de l'école.

Pour chaque question analysée, on trouvera ci-dessous les éléments suivants : d'abord, un graphique donne l'éventail des réponses des élèves aux différents items de la question. Ensuite, les items sont commentés sur la base de regroupements réalisés à partir d'une analyse factorielle effectuée sur chaque question (voir annexe). Enfin, dans une dernière partie, on étudiera le lien entre les opinions des élèves et leurs performances aux épreuves.

Représentations des apprentissages et du rôle de l'enseignant

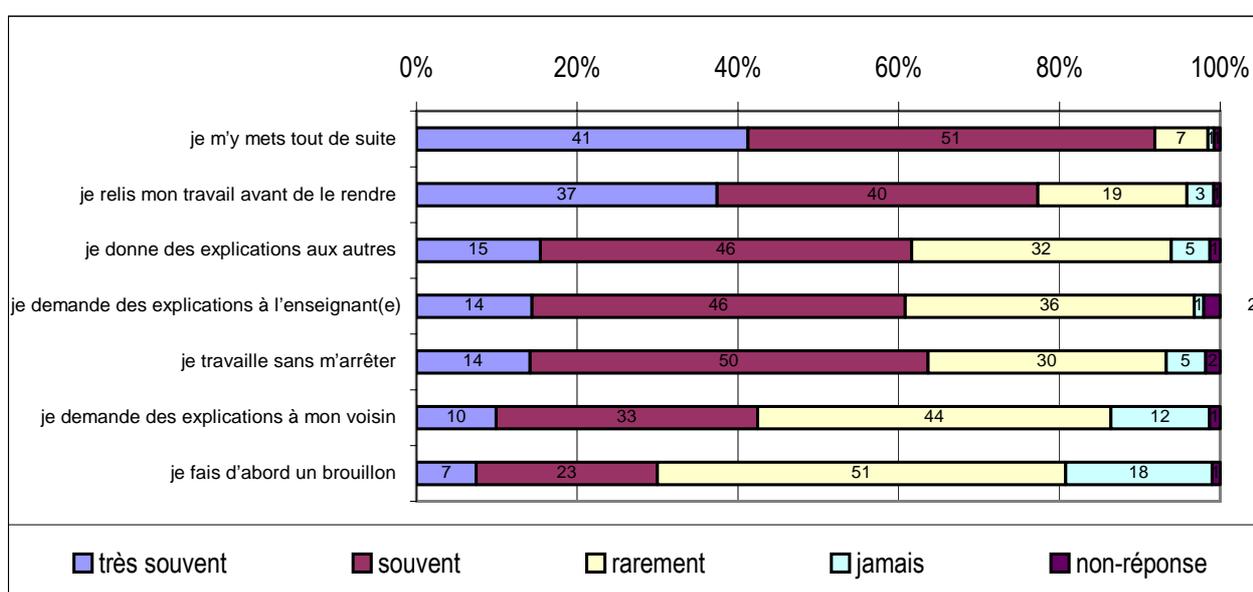
Une série de questions nous permet d'aborder les représentations que peuvent avoir les élèves de leur apprentissage scolaire. Ces questions visent la compréhension qu'ils ont de la gestion de leurs apprentissages (« lorsque je fais un travail » et « lorsque je résous un problème »), la conscience qu'ils ont des processus cognitifs en jeu dans les acquisitions (« pour moi, apprendre c'est ») et l'appréciation qu'ils ont des relations les liant au maître (« quand tu travailles, est-ce que le maître devrait... ? »). Comment pensent-ils leur

apprentissage ou leur relation à l'enseignant (qui peuvent être des sujets inhabituels pour l'élève)? En sollicitant ainsi l'opinion des élèves, cette démarche relève d'une dimension réflexive, exigeant une appréciation sur les activités d'apprentissage et d'enseignement.

« En classe, lorsque je fais un travail... »

Solliciter les élèves à réfléchir sur les démarches qu'ils utilisent pour gérer les activités d'apprentissage nous permet une meilleure estimation des pratiques liées aux situations d'enseignement en classe. Cette question relève en partie des stratégies utilisées par les élèves dans les productions écrites (faire d'abord un brouillon, relire son travail avant de le rendre, demander des explications à l'enseignant). L'analyse des réponses aux items a permis deux regroupements : le premier porte sur l'attitude de l'élève face à la tâche et le deuxième a trait aux démarches de réalisation du travail scolaire.

Graphique 2.1 : « En classe, lorsque je fais un travail »



Dans le premier regroupement, pour réaliser un travail scolaire en classe, plus de neuf élèves sur dix disent qu'ils s'y mettent *tout de suite* (41% *très souvent* et 51% *souvent*). Ensuite, plus de six élèves sur dix pensent qu'ils travaillent *sans s'arrêter* (14% *très souvent* et 50% *souvent*). Ces réponses aux questions confirment l'idée que les élèves comprennent bien les contraintes temporelles dans la réalisation des tâches scolaires.

Quant à *relire* leur travail avant de le rendre, plus de sept élèves sur dix (78%) répondent *très souvent* et *souvent*. Néanmoins plus de deux élèves sur dix ne relisent que *rarement* (18%) ou *jamais* (4%) leur travail avant de le rendre. Ce qui pourrait signifier qu'ils n'exercent qu'un faible contrôle sur leur production écrite finale et qu'ils ne comprennent pas encore le statut de la relecture comme moyen de vérification. Il est fort probable que ces élèves ont les mêmes habiletés à apprendre que les autres, mais la différence tient certainement à leur façon de gérer les pratiques nécessaires au contrôle de la signification pour repérer les erreurs éventuelles dans la production finale.

Le deuxième regroupement porte sur la pratique du brouillon en classe et la demande d'explication complémentaire. A la proposition « je fais d'abord un brouillon pour commencer un travail », 30% des élèves disent qu'ils le font (7% *très souvent* et 23% *souvent*). En revanche, sept élèves sur dix disent qu'ils ne le font que *rarement* (51%) ou *jamais* (18%). Sans pour autant le contrôler, l'enseignant souhaite souvent un brouillon avant la réalisation définitive de l'écriture d'un texte. Son statut tient cependant une place à part dans la démarche de l'écrit puisqu'il constitue un outil de contrôle et d'actualisation des connaissances, et sert donc à faire émerger préalablement les représentations et les modalités que peuvent avoir les élèves dans la formulation d'un problème écrit. La « demande d'explication à l'enseignant(e) » retient l'attention de plus de six élèves sur dix (14% *très souvent* et 46% *souvent*). En cas de mauvaise compréhension d'une consigne,

d'un énoncé ou d'un texte, les élèves savent qu'ils peuvent obtenir des informations complémentaires auprès de l'enseignant. Cette demande explicative est perçue comme admise et probablement souhaitée

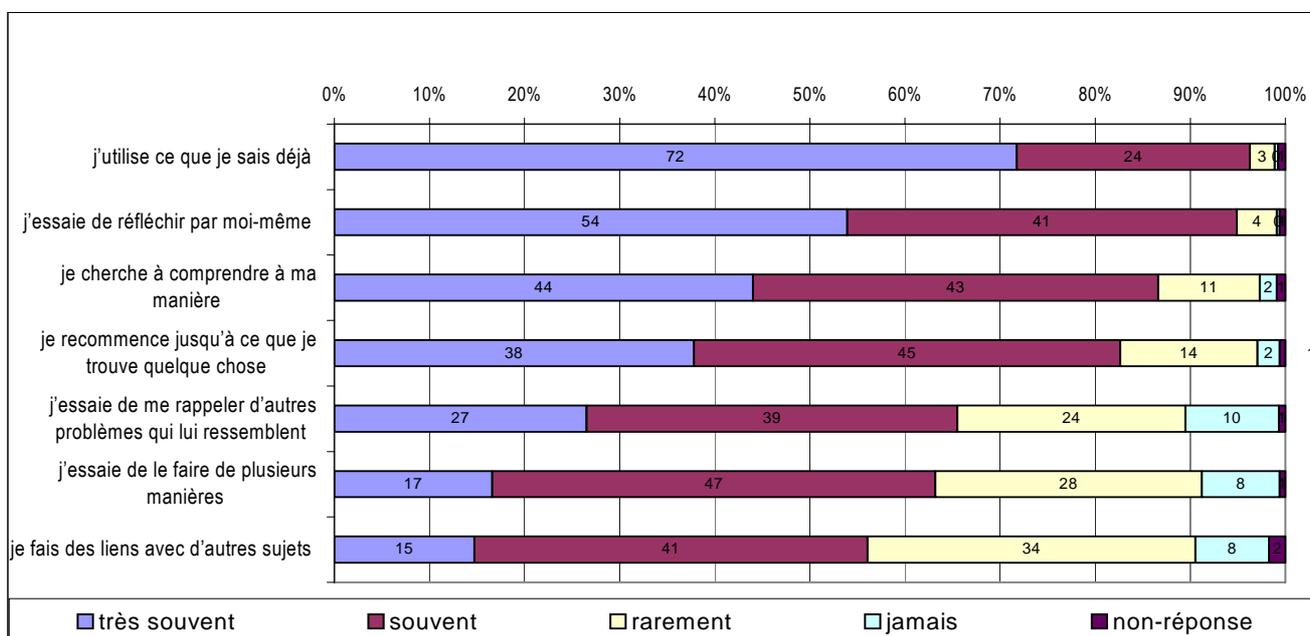
« Je demande des explications à mon voisin » : plus de quatre élèves sur dix disent solliciter les explications du voisin *très souvent* (10%) et *souvent* (33%). En somme, demander des explications au voisin, c'est souvent ne pas respecter la règle qui régit le travail individuel. Les élèves comprennent certainement que les interactions entre pairs relèvent le plus souvent de règles qui sont définies préalablement par l'enseignant.

Enfin, « Je donne des explications aux autres » : plus de six élèves sur dix l'affirment (15% *très souvent* et 46% *souvent*). Pour beaucoup d'élèves, donner des explications ne semble pas avoir le même statut que les recevoir de son voisin. En effet, donner des explications aux autres, c'est faire preuve de sa connaissance. Dans le cadre de situations interactives et sous certaines conditions pédagogiques, les explications entre élèves peuvent s'avérer essentielles dans les acquisitions de connaissances. Comme le mettent en évidence les travaux de A-N. Perret-Clermont (*La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berne, 1979), de W. Doise & G. Mugny (*Le développement social de l'intelligence*, Inter-Éditions, Paris, 1981), lorsque cette démarche explicative est instituée dans le cadre des échanges interactifs entre élèves, elle peut devenir un moyen de contrôle réciproque des connaissances.

« En classe, lorsque je résous un problème... »

Pour cette question, l'analyse a fait ressortir deux groupes de réponses : le premier porte sur un certain nombre d'activités préalables à la résolution d'un problème comme « essayer de comprendre l'information », « réfléchir par moi-même », « utiliser mes connaissances » et « recommencer pour trouver quelque chose ». Le deuxième groupe concerne les démarches de résolution telles que « faire des liens avec d'autres sujets » et « faire le problème de plusieurs manières ».

Graphique 2.2 : « En classe, lorsque je résous un problème... »



Dans le premier groupe de réponses, « J'essaie de réfléchir par moi-même », plus de neuf élèves sur dix (95%) considèrent que réfléchir par soi-même est une démarche importante pour résoudre un problème scolaire. En considérant qu'il est l'acteur de ses propres actions, l'élève s'attribue une large responsabilité dans les activités entreprises en classe : réfléchir par soi-même, c'est définir un but dans la procédure de résolution, c'est aussi se faire une représentation du problème et ensuite mettre en œuvre les modalités de résolution. A la proposition « J'utilise ce que je sais déjà », plus de neuf élèves sur dix (96%) disent qu'ils utilisent ce qu'ils savent déjà, en faisant appel probablement à leurs connaissances disponibles. Pour « Je cherche à comprendre à ma manière », plus de huit élèves sur dix (87%) répondent *très souvent* (44%) et *souvent* (43%). Cette

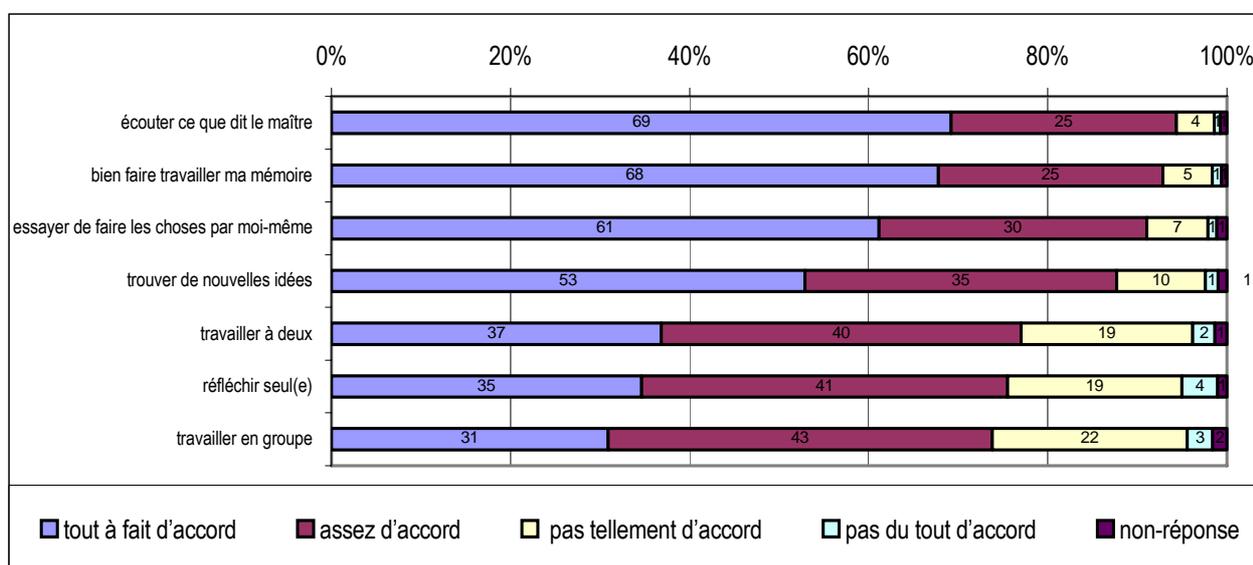
recherche de compréhension permet de se faire une représentation du problème, opération qui demande souvent à l'élève un certain nombre d'accommodations pour répondre aux exigences du problème. Pour « Je recommence jusqu'à ce que je trouve quelque chose », plus de huit élèves sur dix (83%) considèrent que c'est une pratique utilisée *très souvent* (38%) et *souvent* (45%). En recommençant, l'élève procède probablement à des nouvelles recherches d'informations et à des démarches d'ajustement final de sa réponse.

Dans le deuxième groupe de réponses, il s'agit pour l'élève de se placer dans les conditions de réalisation d'un problème à résoudre en classe. Pour ces deux questions, l'opinion des élèves est passablement partagée. A la proposition « Je fais le lien avec d'autres sujets », les élèves répondent *très souvent* à 15% et *souvent* à 41%. Ainsi, ces élèves perçoivent relativement bien que la résolution de problème exige un certain nombre de mises en relations avec d'autres sujets du même genre (ou de même famille). Cependant, plus de quatre élèves sur dix disent qu'ils n'établissent que *rarement* (35%) ou *jamais* (8%) de liens entre sujets. Ces élèves envisagent probablement la résolution comme liée strictement au problème traité. Les élèves sont moins unanimes sur la question de « faire de plusieurs manières » pour arriver à une solution satisfaisante, puisque 17% répondent *très souvent* et 46% *souvent*. Près de quatre élèves sur dix pensent qu'ils procèdent *rarement* ou *jamais* à des essais en variant les procédures pour résoudre un problème en classe. Il est fort probable qu'il y a des élèves qui pensent qu'il y a une manière « canonique » de réaliser les problèmes. Ainsi, faire de plusieurs manières exige des élèves une réflexion sur leurs démarches de recherche et de tâtonnement (sous la forme d'essais et d'erreurs) jusqu'à la solution la plus adaptée.

« Pour moi, apprendre c'est... »

Se représenter comment on apprend, c'est réfléchir à ses propres processus d'apprentissage. « Pour moi, apprendre c'est... » porte sur la conception que peuvent avoir les élèves de leur apprentissage. Cela permet de comprendre quelles sont les composantes dans les acquisitions des connaissances scolaires.

Graphique 2.3 : « Pour moi, apprendre c'est... »



L'analyse de la question a permis de constituer deux regroupements qui mettent en lumière les différences de représentations à l'égard des apprentissages. Dans le premier groupe, on peut distinguer les éléments qui dépendent directement des processus que l'élève exerce sur la réalité pour apprendre (réfléchir, écouter, faire, mémoriser et trouver), et dans le second ceux qui tiennent plus aux interactions dans les situations d'apprentissages.

Dans le premier groupe, les élèves comprennent bien leur rôle d'apprenant et attribuent des fonctions à leurs propres activités intellectuelles. Réfléchir, écouter, faire, mémoriser, trouver sont des processus mentaux, les canaux par lesquels transite le traitement de l'information et par lesquels ils perçoivent leur propre statut d'acteur dans la situation d'apprentissage. En fait, pour eux, agir et écouter, c'est apprendre. On peut

probablement dire que les élèves ont conscience d'une certaine façon qu'ils sont les acteurs de leurs apprentissages. Apprendre, c'est « écouter ce que dit le maître » : 94% des élèves répondent *tout à fait d'accord* (69%) et *assez d'accord* (25%). Lorsque l'élève est sollicité à écouter, son rôle peut paraître pour le moins passif. Cependant, cette fonction est un processus dynamique d'enregistrement et de traitement de l'information. En s'insérant dans une dimension communicative liant l'élève et l'enseignant, l'activité d'écoute peut s'avérer exigeante puisqu'elle demande à l'élève une attention toute particulière pour saisir de l'information énoncée.

« Pour moi, apprendre c'est... réfléchir seul(e) » : plus de sept élèves sur dix (76%) sont d'accord avec cette proposition (35% *tout à fait d'accord* et 41% *assez d'accord*). On peut faire l'hypothèse que les élèves saisissent le rôle et la portée de la réflexion dans l'acquisition des connaissances. Quand l'élève est confronté à une tâche, réfléchir dans ce contexte, c'est abstraire des relations lui permettant de déduire (ou d'extraire) de l'information. « Apprendre, c'est... essayer de faire les choses par moi-même » : plus de neuf élèves sur dix (91%) sont d'accord avec cette affirmation (61% *tout à fait d'accord* et 30% *assez d'accord*). L'apprentissage relève effectivement de la responsabilité individuelle ; les élèves perçoivent probablement l'importance de leur propre engagement dans la réalisation du travail scolaire.

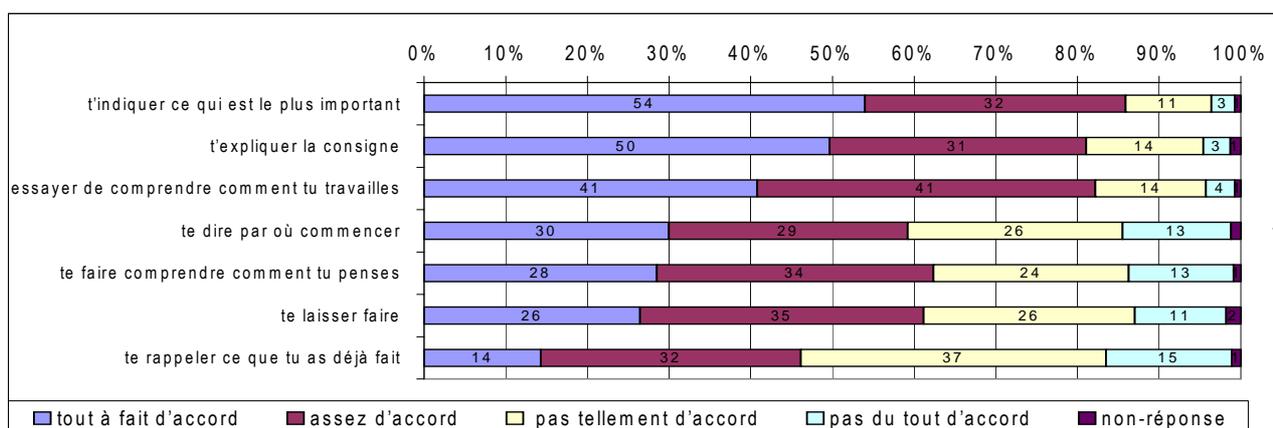
A la proposition « Apprendre, c'est... bien faire travailler ma mémoire », plus de neuf élèves sur dix (93%) répondent qu'ils sont d'accord avec cette affirmation (68% *tout à fait d'accord* et 25% *assez d'accord*). Il est fort probable que l'apprentissage, pour les élèves, relève d'un processus de mémorisation, comme un moyen de stockage et de révision de l'information. Et enfin, « Apprendre, c'est... trouver de nouvelles idées » : près de neuf élèves sur dix (88%) répondent *tout à fait d'accord* (53%) et *assez d'accord* (35%). Comme dans la question précédente sur la mémoire, l'apprentissage est synonyme de nouvelles idées.

Dans le deuxième groupe, pour les élèves, les situations d'interactions sont des éléments contextuels externes qui jouent un rôle important dans les stratégies d'apprentissage individuelles et collectives. Pour « travailler en groupe », 74% des élèves répondent *tout à fait d'accord* (31%) et *assez d'accord* (43%), de même que pour « travailler à deux », 77% des élèves disent *tout à fait d'accord* (37%) et *assez d'accord* (40%). Ainsi, le travail en groupe ou le travail à deux retiennent l'attention de près de huit élèves sur dix qui les perçoivent comme une condition importante aux apprentissages scolaires. Ce qui semble, par ailleurs, essentiel dans la perception des élèves, c'est qu'ils accordent aux interactions sociales un des rôles moteurs de l'acquisition cognitive. Entre ce qui relève des interactions et ce qui dépend de leurs processus mentaux, les réponses des élèves peuvent être interprétées en terme d'intensité plutôt que réellement de différences.

« Quand tu travailles, est-ce que le maître devrait ... »

Rappelons que les représentations de l'élève à l'égard du maître sont tributaires des normes et valeurs liées aux statuts et aux positions des deux partenaires des mêmes situations scolaires. Si on se place uniquement dans le contexte des apprentissages scolaires, les élèves expriment des *attentes* à l'égard de l'enseignant, qui tiennent à la fois à son rôle d'animateur et à celui de responsable des dispositifs d'apprentissage et des objectifs pédagogiques. Cependant, dans le contexte de la classe, ces attentes entre les élèves et le maître s'inscrivent dans des relations interactives définissant le rôle attendu de chacun dans les activités en classe.

Par les différents items proposés dans cette question, nous avons voulu connaître les perceptions des élèves à l'égard de l'enseignant. Dans cette question portant sur le maître vu par les élèves, ils s'expriment par rapport aux responsabilités attendues dans l'organisation et la gestion des situations scolaires. En fait, c'est bien les représentations que se font les élèves des interventions (ou des médiations) du maître et plus particulièrement de son rôle dans la conduite des apprentissages. Dans cette question, l'analyse fait apparaître une seule dimension dans les réponses.

Graphique 2.4 : « Quand tu travailles, est-ce que le maître devrait... »

Par l'intensité des réponses à certaines items, on peut supposer que les élèves différencient les questions qui relèvent directement de la responsabilité de l'enseignant et celles qui relèvent d'une responsabilité « partagée ».

A la question « Quand tu travailles, est-ce que le maître devrait... essayer de comprendre comment tu travailles ? », plus de huit élèves sur dix (82%) pensent que la compréhension du travail fourni par l'élève est à la charge du maître. Autrement dit, elle relève de sa responsabilité pédagogique. Comprendre les démarches utilisées par les élèves, c'est analyser dans les travaux non seulement les réponses attendues, mais également des démarches partielles ou encore erronées utilisées par ces derniers. On peut faire l'hypothèse que dans les travaux d'élèves, les démarches partielles ou erronées permettent à l'enseignant d'intervenir d'une manière ciblée et significative auprès des élèves. « Le maître devrait t'indiquer ce qui est le plus important dans le travail » : près de neuf élèves sur dix (88%) sont d'accord avec cette affirmation. Indiquer permet de rendre visible les objectifs ou les buts recherchés dans le travail scolaire. Les élèves comprennent relativement bien ce qui relève du rôle de l'enseignant et ce qui est attendu d'eux en classe. En effet, les interventions du maître n'ont de sens que lorsqu'elles portent sur le travail réalisé par l'élève. « Le maître devrait t'expliquer la consigne donnée dans un travail » : plus de huit élèves sur dix (81%) jugent que l'explication relève du rôle de l'enseignant, qui est la personne de référence apportant les éléments d'informations complémentaires dont le but est de réexpliquer la consigne pour redonner du sens au travail. Autrement dit, l'explication permet de traduire dans d'autres termes la consigne ou l'énoncé pour rendre visible le but (ou les buts) recherché dans les tâches scolaires. Ces affirmations sont les éléments que l'élève considère comme les plus importants.

« Le maître devrait te dire par où commencer le travail » : six élèves sur dix (60%) considèrent que l'enseignant peut indiquer où le travail commence. Cependant, les élèves sont moins unanimes à penser que cette tâche relève exclusivement de la responsabilité de l'enseignant puisque quatre élèves sur dix (40%) considèrent que cette tâche concerne plus le travail de l'élève.

« Le maître devrait te faire comprendre comment tu penses » : plus de six élèves sur dix attendent que le maître donne des explications sur les démarches et les stratégies utilisées par eux dans les situations d'apprentissage. On peut supposer que l'enseignant fasse un inventaire des stratégies utilisées, relatif aux caractéristiques du problème recherché, afin d'en rendre compte aux élèves. A ce niveau, la compréhension du « comment tu as travaillé » implique de la part de l'enseignant une analyse différenciée des stratégies utilisées dans la même tâche pour en faire part aux élèves. En somme, une telle réflexion sur les stratégies des élèves peut avoir pour conséquence une démarche de prise de conscience individuelle (ou collective) permettant de faire le point sur le « comment je pense mes stratégies » par rapport aux autres élèves.

Dans la question suivante, il s'agit de l'autonomie de l'élève dans la réalisation de son travail scolaire. « Quand tu travailles, est-ce que le maître devrait te laisser faire le travail proposé ? » : six élèves sur dix pensent que le travail relève d'une élaboration personnelle et fait appel aux connaissances individuelles. Ces élèves comprennent que dans les situations scolaires, le rôle de l'enseignant est de proposer des activités susceptibles d'être résolues par eux sans qu'il y ait l'intervention du maître. Autrement dit, le travail de résolution fait partie de la responsabilité de l'élève.

A la question « Quand tu travailles, est-ce que le maître devrait te rappeler ce que tu as fait précédemment ? », plus de quatre élèves sur dix (46%) pensent que cette démarche est utile, probablement pour recontextualiser un certain nombre d'éléments du travail précédent afin d'aborder une nouvelle tâche ou encore pour remémorer les points essentiels d'une leçon déjà réalisée. Effectivement, pour ces élèves, cette pratique pédagogique relève du rôle de l'enseignant et fait partie du processus d'enseignement. Le maître est ainsi perçu comme « une mémoire collective » du groupe-classe. Cependant, 54% des élèves pensent que ce travail n'incombe pas à l'enseignant.

Questions sur les représentations des apprentissages et rôle de l'enseignant : comparaison des réponses en fonction des performances des élèves

Dans la partie précédente, les réponses des élèves permettent de caractériser leurs représentations des différents aspects abordés par les questions analysées. A présent, nous tenterons d'observer si ces représentations sont différentes selon que les élèves ont obtenu des scores plus ou moins élevés dans les quatre domaines testés. Les élèves ont été regroupés en trois catégories selon leurs résultats aux épreuves : élèves *forts*, *moyens* et *faibles*. Les tableaux ci-dessous indiquent si les moyennes de ces trois groupes d'élèves se distinguent statistiquement (cases foncées dans les tableaux) en fonction des quatre domaines testés décrits dans le chapitre 1 (*Compréhension et traitement de l'information, Conversion des unités temporelles et décalages horaires, Logique et raisonnement, La mesure des durées et de la vitesse*) et des réponses moyennes des élèves pour chaque regroupement d'items obtenu par les analyses factorielles aux différentes questions analysées.

Pour les quatre questions analysées ci-dessus, on obtient les tableaux suivants. Les cases foncées indiquent une différence significative à .05 entre les trois groupes d'élèves (faibles, moyens, forts).

Tableau 2.1 : Différence de moyennes entre les élèves faibles, moyens, forts, par domaine, en fonction des regroupements d'items obtenus par l'analyse factorielle pour les questions « Représentations des apprentissages et rôle de l'enseignant »

	<i>Pour moi, apprendre c'est...</i>		<i>Quand tu travailles, le maître devrait...</i>
	Regroupement 1	Regroupement 2	Regroupement 1
Compréhension et traitement de l'information			
Conversion des unités et décalage horaire			
Logique et raisonnement			
Mesures durées et vitesses			

	<i>En classe, lorsque je fais un travail...</i>		<i>Je résous un problème...</i>	
	Regroupement 1	Regroupement 2	Regroupement 1	Regroupement 2
Compréhension et traitement de l'information				
Conversion des unités et décalage horaire				
Logique et raisonnement				
Mesures durées et vitesses				

A la question « En classe, lorsque je fais un travail... », pour le premier regroupement (attitude face à la tâche), on constate une différence statistiquement significative entre les trois groupes d'élèves : ce sont les élèves forts qui marquent un plus grand accord avec les propositions données. Ces différences sont moins

marquées pour le deuxième regroupement ainsi que pour la question « En classe, lorsque je résous un problème... ». Le fait que les élèves ayant de bonnes performances se distinguent n'est pas très surprenant. Leurs réponses manifestent une attitude plus engagée face au travail scolaire. Par contre, ces mêmes élèves (forts) attribuent un rôle moins important au maître que les élèves plus faibles. Ils marquent un accord moins intense aux propositions décrivant les différents rôles du maître. Enfin, on notera que, globalement, pour la question « Pour moi, apprendre c'est... », les élèves manifestent le même degré d'accord et ne se différencient pas en fonction de leurs performances.

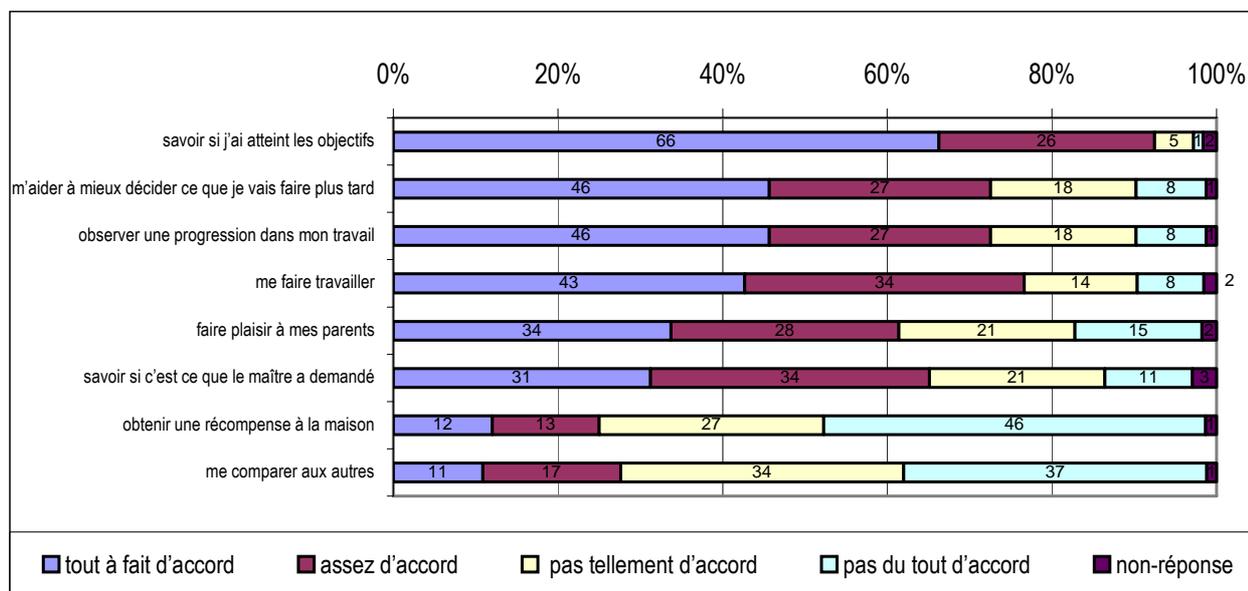
L'évaluation du travail scolaire

Le déroulement des séquences d'apprentissage va de pair avec la fréquence des évaluations des compétences. Par son caractère indicatif et normatif, l'évaluation est perçue par les élèves comme un des éléments essentiels des processus d'apprentissage. Pour l'élève, elle peut constituer une sorte d'outil de connaissance et d'observation de la progression du travail réalisé et des objectifs à atteindre. Ainsi, elle oriente de façon substantielle les démarches d'enseignement-apprentissage. Pour les enseignants et les parents, elle fournit un indicateur important de l'évolution des connaissances scolaires chez l'enfant.

« L'évaluation de mon travail sert à... »

Cette question permet de cerner chez l'élève le rôle qu'il attribue à l'évaluation sous certaines formes. L'analyse a permis deux regroupements des réponses. Le premier regroupement met en évidence les questions qui traitent de l'aspect *motivation* dans l'évaluation des apprentissages : « Me faire travailler » et « Me comparer aux autres ». Le deuxième regroupement porte sur l'évaluation comme un outil d'apprentissage : « Observer une progression dans mon travail » et « Savoir si j'ai atteint les objectifs ». Ces propositions peuvent être définies comme correspondant aux objectifs de l'évaluation des apprentissages.

Graphique 2.5 : « L'évaluation de mon travail sert à... »



Le premier regroupement des réponses s'est fait autour de trois questions : l'évaluation sert à « me faire travailler », à « me comparer aux autres » et à « m'aider à mieux décider ce que je vais faire plus tard ». A la question, elle sert à « me faire travailler », près de huit élèves sur dix (77%) répondent qu'ils sont *tout à fait d'accord* (43%) et *assez d'accord* (34%). Comme nous le constatons, une majorité d'élèves la considère à la fois comme une motivation supplémentaire dans la réalisation des activités et un moyen révélateur du travail fourni ou qui reste à fournir. L'évaluation permet également de « me comparer aux autres » : plus de sept

élèves sur dix (71%) répondent négativement à cette question et disent qu'ils ne sont *pas tellement d'accord* (34%) et *pas du tout d'accord* (37%). La comparaison avec les autres élèves est mal perçue, impliquant probablement un jugement de valeur qui met en évidence sa propre difficulté par rapport à celle de l'autre. Ce qui n'est certainement pas toujours bien vécu par la majorité des élèves. L'évaluation sert à « m'aider à mieux décider ce que je vais faire plus tard » : cette proposition a retenu l'attention de plus de sept élèves sur dix : 46% répondent *tout à fait d'accord* et 27% *assez d'accord*. L'élève perçoit bien le rôle que joue l'évaluation comme repère dans l'acquisition des connaissances et dans l'enjeu qu'elle représente à moyen terme dans le choix d'une formation future.

Le deuxième regroupement est constitué par deux questions portant sur l'évaluation, l'une comme facteur de la progression du travail, l'autre comme élément de prise de conscience des objectifs à atteindre. L'évaluation sert à « observer une progression dans mon travail » : les élèves la considèrent comme un instrument d'apprentissage et un outil d'interprétation (ou encore comme un élément indicateur) de la progression du travail scolaire réalisé. Ainsi, plus de neuf élèves sur dix (96%) disent qu'ils sont *tout à fait d'accord* (73%) et *assez d'accord* (23%). A la question « l'évaluation sert à savoir si j'ai atteint les objectifs », plus de neuf élèves sur dix répondent qu'ils sont *tout à fait d'accord* (67%) et *assez d'accord* (26%). Elle permet ainsi de situer son travail par rapport aux objectifs à atteindre. Tout en étant assimilée aux apprentissages, l'évaluation est probablement perçue comme un instrument de vérification et de régulation des connaissances acquises ou partiellement acquises.

Question sur l'évaluation du travail scolaire : comparaison des réponses en fonction des performances des élèves

Pour cette question qui a donné lieu à deux regroupements, les différences de réponses en fonction des performances selon les trois groupes d'élèves (forts, moyens, faibles) sont présentées dans le tableau ci-dessous. Les cases foncées indiquent une différence significative à .05 entre les trois groupes d'élèves.

Tableau 2.2 : Différence de moyennes entre les élèves faibles, moyens, forts, par domaine, en fonction des regroupements d'items obtenus par l'analyse factorielle pour les questions « Evaluation du travail scolaire »

	<i>Evaluation du travail scolaire</i>	
	Regroupement 1	Regroupement 2
Compréhension et traitement de l'information		
Conversion des unités et décalage horaire		
Logique et raisonnement		
Mesures durées et vitesses		

Dans cette question, les différences entre les trois groupes d'élèves sont presque toujours significatives. Dans le regroupement 1 (elle sert « à me faire travailler », « à me comparer aux autres » ou « à m'aider à décider ce que je vais faire »), ce sont les élèves forts qui attribuent moins d'importance aux éléments globaux de l'évaluation, mais plus aux éléments spécifiques liés aux apprentissages (regroupement 2). En fait, les élèves ayant les meilleures performances considèrent que le but de l'évaluation est plus centré sur les objectifs à atteindre et sur la progression du travail, éléments sur lesquels on peut penser que ces élèves obtiennent de bons résultats. Pour les éléments globaux de l'évaluation, ce sont les élèves les plus faibles qui les choisissent plus souvent.

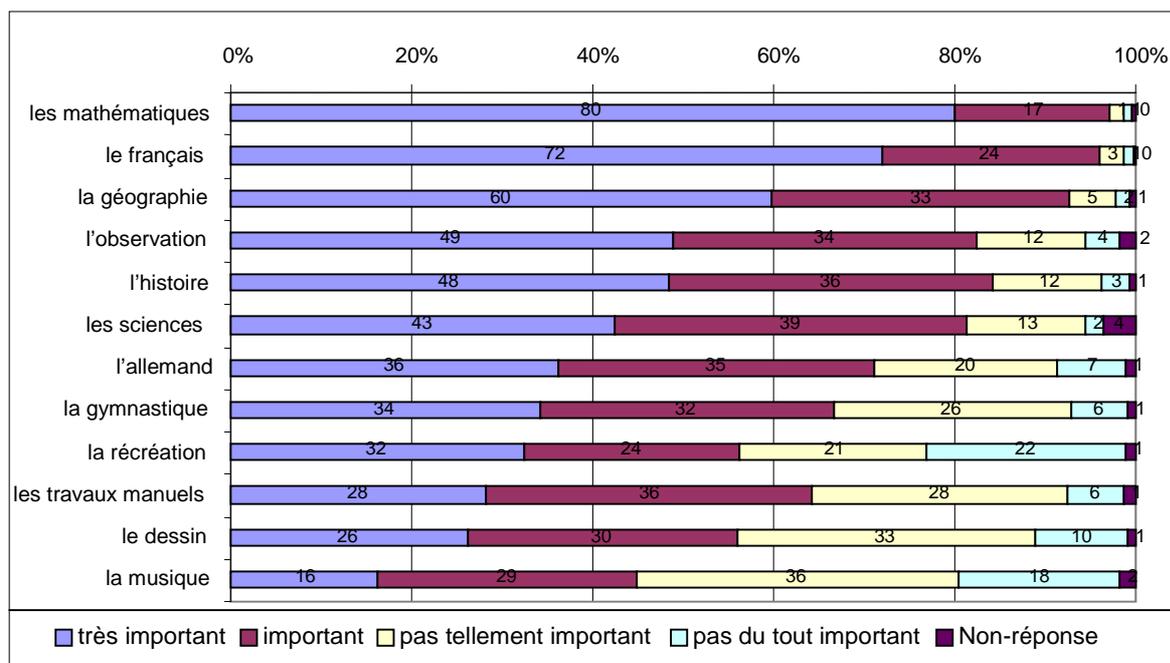
Les représentations des disciplines scolaires

L'appréciation des disciplines d'enseignement fournit une image différenciée que les élèves leur attribuent. Comme pour les autres thèmes abordés par le questionnaire, l'image que les élèves se font des disciplines dépend, en partie, des objectifs d'apprentissages disciplinaires fondamentaux (mathématiques et langues) développés au cours de la scolarité et de l'importance accordée à chaque discipline dans les apprentissages. Deux questions ont été proposées à ce sujet aux élèves. L'une porte sur l'importance accordée par les élèves à chaque discipline scolaire (« Ce qui est important pour moi à l'école, c'est... »), et l'autre sur les liens privilégiés entretenus avec les disciplines (« A l'école, j'aime... »).

« Ce qui est important pour moi à l'école, c'est... »

Cette question permet de connaître les opinions que se font les élèves de 6^e primaire à propos de l'importance accordée aux disciplines enseignées à l'école. Il est fort probable que le choix entre différentes disciplines atteste la compréhension qu'ils ont des enjeux scolaires. L'analyse a permis deux regroupements de réponses aux questions.

Graphique 2.6 : « Ce qui est important pour moi à l'école, c'est... »



Le premier regroupement concerne le choix des disciplines scolaires fondamentales (le français, les mathématiques, l'environnement et l'allemand). Pour les élèves, le français et les mathématiques constituent sans aucun doute les disciplines scolaires les plus importantes, conditionnant certainement toute la suite de leur scolarité. Bien avant la 6^e primaire, les élèves saisissent à la fois les enjeux constitués par ces deux disciplines et l'importance occupée par chacune d'elle dans la poursuite de la scolarité.

A la question « Ce qui est important pour moi à l'école, c'est... », les mathématiques obtiennent 97% et le français 96%. Ainsi, plus de neuf élèves sur dix accordent une grande importance à ces deux disciplines scolaires. Aux yeux des élèves, les mathématiques et le français constituent donc les domaines d'enseignements fondamentaux à l'école. Même pour les élèves qui sont probablement en difficulté scolaire, ces deux disciplines sont perçues comme des domaines d'activité essentiels dans leur scolarité. Ce qui confirme objectivement le rôle occupé par ces deux enseignements dans l'institution scolaire.

Dans l'ordre d'importance accordée aux disciplines, l'environnement vient en troisième position puisque la géographie est choisie par 93% des élèves, l'histoire par 84% et les sciences par 81%. Et enfin, l'enseignement

de l'allemand se place en quatrième position dans le choix des élèves ; sept élèves sur dix (70%) pensent que cette discipline est importante dans leur scolarité.

En somme, au cours de leur scolarité primaire, les élèves se construisent une représentation différenciée de l'importance attribuée aux disciplines scolaires, ceci en fonction du temps consacré à chacune d'entre elles, en fonction des exigences pédagogiques liées à leur enseignement et peut-être aussi en fonction de la préoccupation des parents à ce propos.

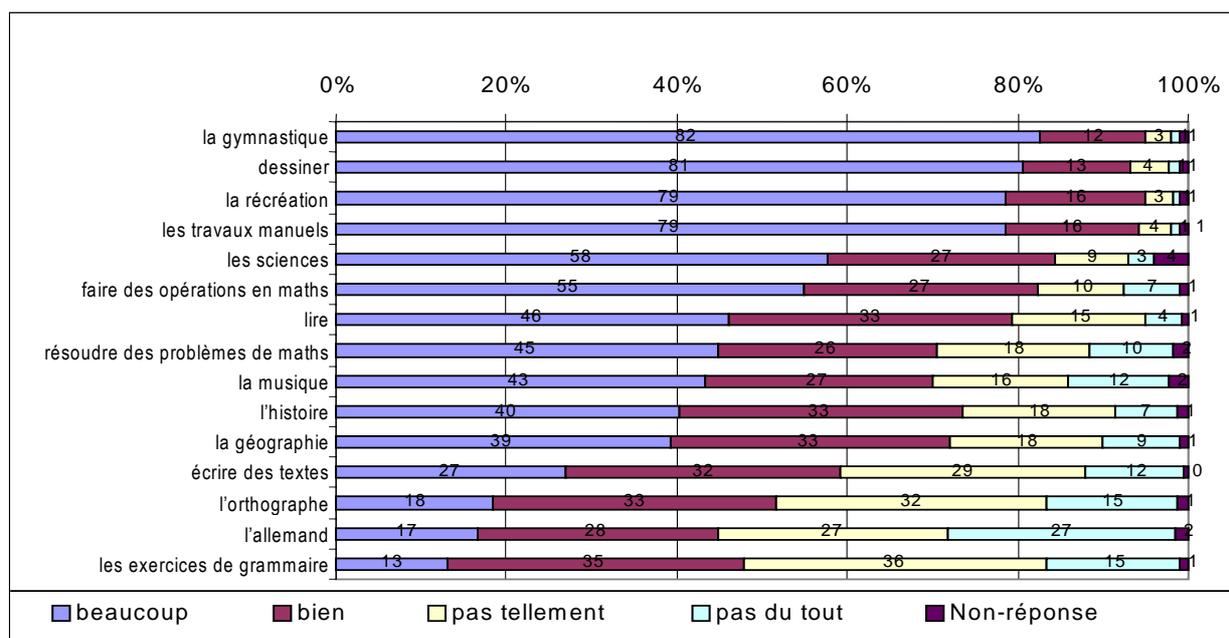
Le deuxième regroupement porte sur l'observation, la gymnastique et l'expression artistique. Au sujet de l'observation, plus de huit élèves sur dix (82%) la considèrent comme une activité importante (ou très importante) dans leur scolarité. Il est fort probable qu'il s'agit ici de l'initiation à la démarche d'observation scientifique (au sens de l'exploration du réel et de la recherche d'informations). En fait, les élèves comprennent bien le sens et la portée de l'activité d'observation. La gymnastique est assez appréciée par les élèves puisqu'elle est choisie par plus de six élèves sur dix (66%). L'éducation artistique apparaît en troisième position après la gymnastique : les travaux manuels sont considérés comme une activité importante par 64% des élèves, le dessin par 56% et enfin la musique par 45%. L'éducation musicale est encore relativement peu appréciée par les élèves.

« A l'école, j'aime... »

Comme nous avons pu l'observer dans le thème précédent (« Ce qui est important pour moi à l'école, c'est... »), les représentations sont conformes aux attentes et enjeux scolaires, reflétant ainsi l'importance de la place occupée par chaque discipline dans le cursus scolaire et ceci malgré les difficultés rencontrées par un certain nombre d'élèves. Dans cette question sur l'appréciation des disciplines scolaires (« A l'école, j'aime... »), il s'agit de comprendre les rapports d'affinité que les élèves entretiennent avec les différentes disciplines. Les perceptions et attitudes des élèves sont ainsi tributaires des rapports de familiarité et de proximité qu'ils entretiennent avec chacune des disciplines enseignées, ce qui peut attester de l'image qu'ils se font de leur propre approche et de l'estimation des connaissances dans les différentes disciplines. On peut faire l'hypothèse que la relation d'estime indique également une certaine maîtrise que l'élève peut avoir de la discipline en question.

Comme nous allons le constater, l'analyse a permis cinq regroupements qui correspondent à la cohérence des différents champs disciplinaires : les langues, les mathématiques, l'environnement, l'expression artistique, les activités sportives et de détente.

Graphique 2.7 : « A l'école, j'aime... »



Le premier regroupement concerne les langues. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une question fondamentale. Il s'agit ici de comprendre les relations d'affinité que peuvent avoir les élèves pour les différentes composantes de la langue, mais également pour l'enseignement de l'allemand. Comprendre et produire des textes recouvrent les différentes composantes du fonctionnement de la langue écrite (la sémantique, le lexique, la grammaire, la conjugaison, et l'orthographe). En effet, au sujet de l'écriture des textes, la phrase suivante a été proposée aux élèves : « A l'école, j'aime écrire des textes ». Elle retient l'attention de près de six élèves sur dix (59%) qui apprécient cette activité. En revanche, on peut constater qu'à la fin de l'école primaire, quatre élèves sur dix ne sont pas encore intéressés par l'écriture de textes.

Plus particulièrement, à la question des règles d'écriture (« A l'école, j'aime les exercices de grammaire »), près de cinq élèves sur dix (47%) apprécient les activités grammaticales. Et pour « A l'école, j'aime l'orthographe », plus de cinq élèves sur dix (51%) répondent positivement. Pour l'élève, l'activité grammaticale et orthographique implique la connaissance des règles de composition, dont la maîtrise peut être vécue comme une contrainte à l'activité écrite, puisque près de cinq élèves sur dix déclarent ne pas tellement aimer ces deux activités. Comme nous le constatons, les élèves sont assez partagés sur ces deux questions.

« A l'école, j'aime lire » : trois élèves sur quatre (75%) disent qu'ils aiment la lecture. Ce qui paraît préoccupant, par ailleurs, c'est qu'à la fin de l'école primaire, un élève sur quatre (25%) déclare encore qu'il n'aime pas tellement ou pas du tout lire. On peut faire l'hypothèse que pour ces 25% d'élèves, l'image qu'ils ont des activités de lecture est quelque peu altérée. Une des entraves du jeune lecteur pourrait tenir certainement aux mécanismes de lecture encore non automatisés, constituant alors une sorte d'obstacle à la compréhension de textes.

« A l'école, j'aime l'allemand » : plus de quatre élèves sur dix (44%) apprécient l'apprentissage de l'allemand. Rappelons que dans la question précédente (« Ce qui est important à l'école, c'est... l'allemand »), leur estimation de l'importance de cette langue est objectivement perçue puisque sept élèves sur dix la considèrent comme une discipline incontournable à l'école. Cependant, ils entretiennent des relations plutôt difficiles avec l'allemand à l'école puisque plus de cinq élèves sur dix répondent qu'ils ne l'aiment *pas tellement* ou encore *pas du tout*.

Le deuxième regroupement a trait aux mathématiques. Cette discipline est bien appréciée des élèves : pour « A l'école, j'aime faire des opérations en maths », plus de huit élèves sur dix (82%) disent aimer faire des opérations arithmétiques. L'image positive que les élèves donnent des opérations de maths est due probablement à leur maîtrise des procédures de calcul. A la question « A l'école, j'aime résoudre des problèmes de maths », sept élèves sur dix (70%) apprécient plutôt bien les activités de résolution de problème. En revanche, trois élèves sur dix ne l'aiment *pas tellement* ou encore *pas du tout*. On peut faire l'hypothèse que pour ces élèves, la résolution de problème comporte encore un certain nombre d'obstacles relatifs probablement à la compréhension d'énoncés (ou de consignes), à l'extraction d'informations et à la mise en œuvre des opérations (ou à la maîtrise des algorithmes de calcul).

Le troisième regroupement porte sur les sciences, l'histoire et la géographie, recouvrant l'étude de l'environnement. Cette discipline repose sur l'initiation aux sciences humaines (la géographie et l'histoire), et aux sciences de la nature (l'introduction à l'étude de la biologie, de la physique et de la technologie). Pour « A l'école, j'aime les sciences », plus de huit élèves sur dix (84%) disent apprécier particulièrement l'étude des sciences. Cet enseignement passe par l'étude du milieu et par la connaissance des instruments d'observation comme support aux expériences. Il est fort possible que dans l'étude des sciences de la nature, la dimension « observation et expérimentation » soit appréciée par les élèves. La question portant sur les sciences humaines retient l'attention de plus de sept élèves sur dix puisque l'étude de la géographie est appréciée par 72% des élèves et celle de l'histoire par 73%. On peut supposer que les élèves trouvent un intérêt tout particulier à la connaissance et à l'exploration de l'espace géographique ainsi qu'à l'étude du temps historique.

Le quatrième regroupement a trait à l'expression artistique et aux travaux manuels. Dans cet enseignement, très estimé par les élèves, il s'agit de développer l'expression artistique des enfants par des projets personnalisés en tenant compte à la fois des sujets abordés, des styles et des matériaux utilisés dans les réalisations. « A l'école, j'aime... les travaux manuels » et « ...dessiner » : ces deux questions retiennent l'attention de plus de neuf élèves sur dix (94%). Cependant, l'expression musicale est un peu moins bien appréciée puisqu'elle ne retient l'attention que sept élèves sur dix (70%).

Dans le cinquième et dernier regroupement, il s'agit de l'éducation physique et de la récréation. Ces activités sont très appréciées par les élèves, puisque plus de neuf élèves sur dix disent aimer la gymnastique (91%) et la

récréation (95%). Cette unanimité des élèves tient sans doute à la dimension ludique et motrice de ces deux activités dont l'expression procure le lien social et la détente.

Les regroupements décrits ci-dessus montrent que les élèves ont une représentation des disciplines proche des « hiérarchies usuelles ». Par contre, on observe un décalage entre ce que les élèves trouvent importants (voir graphique 2.6) et ce qu'ils aiment. Par exemple, le français est considéré comme important (96% de choix positifs) mais cela ne veut pas dire que l'élève aime l'orthographe et la grammaire (50% de choix positifs).

Questions sur les représentations des disciplines scolaires : comparaison des réponses en fonction des performances des élèves

Les deux questions qui concernent cet aspect donnent le tableau suivant. Les cases foncées indiquent une différence significative à .05 entre les trois groupes d'élèves (faibles, moyens, forts).

Tableau 2.3 : Différence de moyennes entre les élèves faibles, moyens, forts, par domaine, en fonction des regroupements d'items obtenus par l'analyse factorielle pour les questions « Représentations des disciplines scolaires »

	Ce qui est important à l'école		A l'école, j'aime...				
	Regroupement 1	Regroupement 2	Regroupement 1	Regroupement 2	Regroupement 3	Regroupement 4	Regroupement 5
Compréhension et traitement de l'information							
Conversion des unités et décalage horaire							
Logique et raisonnement							
Mesures durées et vitesses							

On constate que pour la question sur « ce qui est important à l'école », il n'y a aucune différence selon la performance des élèves pour le premier regroupement (disciplines scolaires fondamentales) ; ceci pourrait s'expliquer par le fait que tous les élèves, quelles que soient leurs performances, perçoivent l'importance de ces disciplines. En revanche, pour le regroupement 2 (l'observation, la gymnastique et l'éducation musicale), les élèves se distinguent statistiquement en fonction de leurs performances : ce sont les élèves les plus faibles qui apprécient et donnent plus d'importance aux activités d'observation, de gymnastique et d'expression artistique que leurs camarades forts.

Pour la deuxième question (« A l'école, j'aime... »), les différences selon les performances des élèves apparaissent de façon plus contrastée. Pour les trois regroupements 1, 2, et 3 (les disciplines fondamentales), on observe quelques différences en fonction des performances des élèves. Par exemple, pour le troisième regroupement, « l'environnement », on pourrait dire que le caractère « secondaire » de cette discipline fait que les élèves moins performants indiquent un plus grand intérêt pour cet enseignement. Pour le regroupement 4 et 5 (l'expression artistique, les travaux manuels et la gymnastique), des différences sont observées pour les deux premiers domaines. Nous retrouvons une convergence dans les intérêts des élèves « faibles » pour les activités scolaires non fondamentales puisqu'on constate des différences significatives entre le groupement 2 (« ce qui est important à l'école ») et les regroupements 4 et 5 de la question « A l'école, j'aime ».

Ainsi, on trouve une certaine cohérence entre les deux questions : les élèves saisissent bien l'importance de certaines disciplines quelles que soient leurs performances, mais peuvent se distinguer sur des aspects moins centraux du point de vue scolaire, par exemple l'expression artistique ou les travaux manuels qui peuvent être perçus de façon plus positive par les élèves les plus faibles, leur offrant ainsi peut-être l'occasion de valoriser d'autres aspects du travail scolaire.

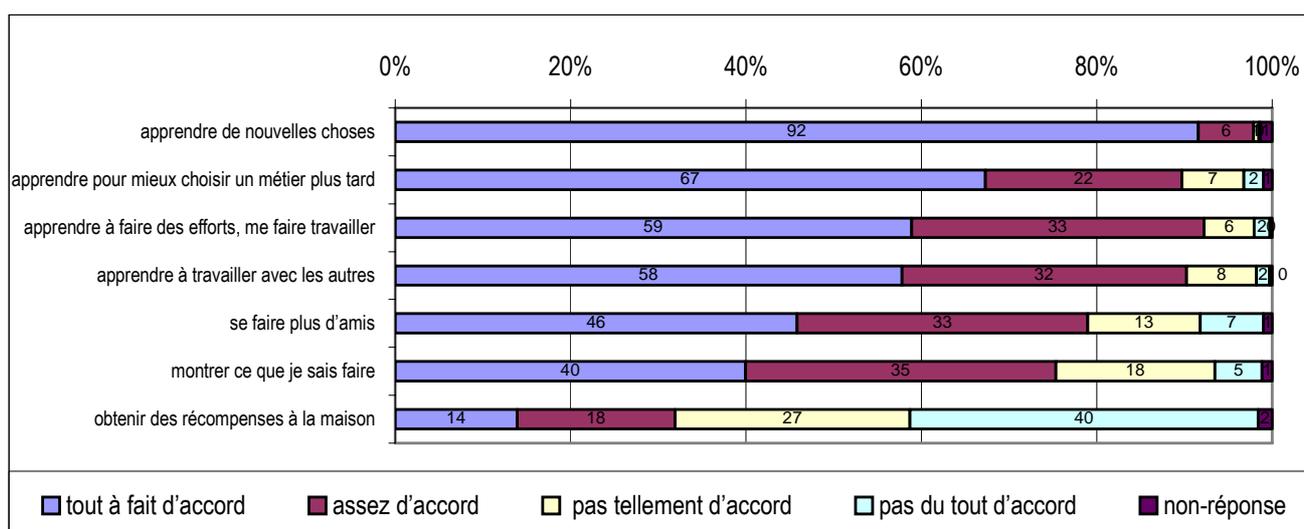
Attitudes et finalités de l'école

Il est fort probable que le contexte et les finalités de l'école jouent un rôle organisateur à partir duquel l'élève appréhende les activités d'apprentissage, le temps scolaire, le rapport à l'autre et/ou le choix d'un métier. La représentation que l'élève se fait des buts repose en partie sur le cadre organisateur qu'est l'école. Pour l'élève, réfléchir à la question « A quoi sert l'école ? » (ou encore « Comment c'est pour toi l'école ? ») le renvoie dans une certaine mesure à la compréhension des normes et des valeurs en vigueur dans l'institution scolaire. Enfin, la conception que l'élève se fait du travail et des finalités de l'école influence certainement son engagement et sa participation dans les apprentissages scolaires.

« A quoi sert l'école ? »

Par cette question, « A quoi sert l'école ? », nous nous sommes intéressés aux représentations qu'ont les élèves du rôle de l'école dans leur formation future, du rôle de l'effort à fournir dans le travail scolaire et du rôle de la socialisation dans ce contexte. L'analyse des items fournit deux regroupements des réponses : dans le premier regroupement, il s'agit du sens donné aux apprentissages à l'école alors que le deuxième porte sur la socialisation.

Graphique 2.8 : « A quoi sert l'école ? »



Dans le premier regroupement, l'examen des réponses montre que les élèves ont une représentation assez « conforme » aux attentes et aux objectifs de l'école. A la question « A quoi sert l'école ? », plus de neuf élèves sur dix (92%) répondent *tout à fait d'accord* (59%) et *assez d'accord* (33%) pour « apprendre à faire des efforts, me faire travailler ». En effet, les élèves ont intériorisé les attentes de l'école en terme de valeur d'effort nécessaire pour réaliser le travail scolaire. L'école permet « d'apprendre de nouvelles choses » : plus de neuf élèves sur dix (98%) disent qu'ils sont *tout à fait d'accord* (92%) et *assez d'accord* (6%). Ainsi, l'école est perçue par les élèves comme un lieu privilégié de l'acquisition des connaissances nouvelles.

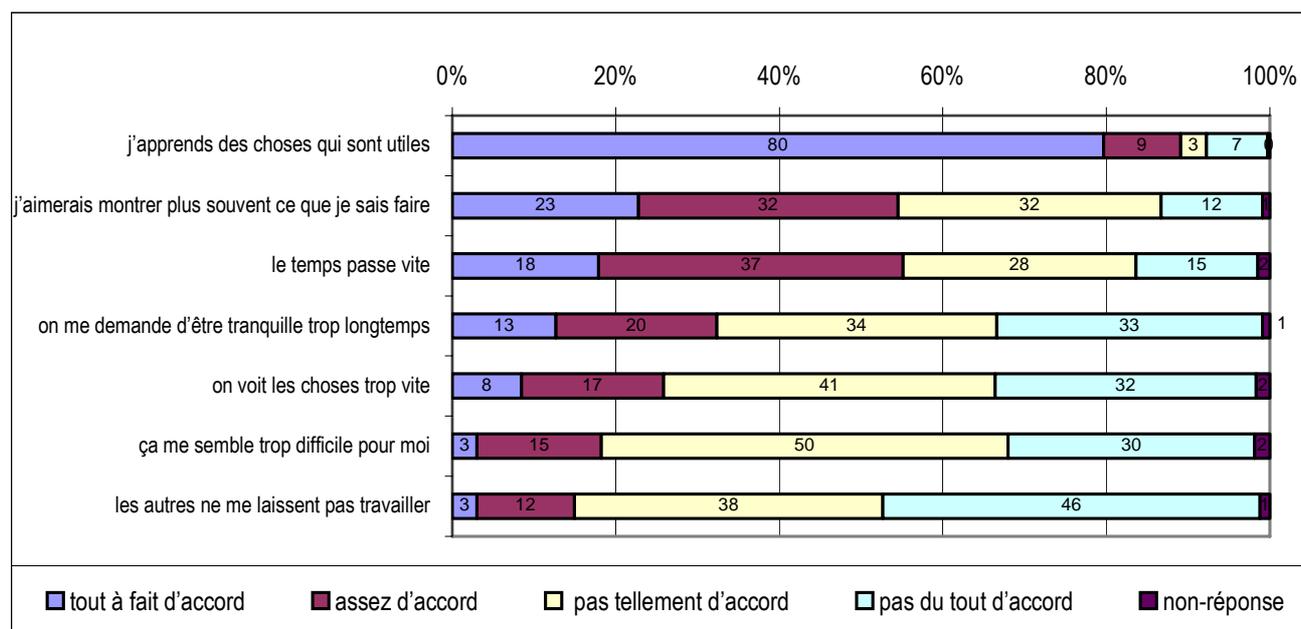
Le deuxième regroupement se fait autour de la relation sociale et du choix d'un métier. La proposition « apprendre à travailler avec les autres » est un objectif très bien apprécié. En effet, neuf élèves sur dix (90%) perçoivent plutôt bien le travail avec les autres. Ils répondent *tout à fait d'accord* (58%) et *assez d'accord* (32%). Sur le plan des apprentissages, ces réponses indiquent que le travail en groupe acquiert une signification plutôt positive pour les élèves. Comme pour les réponses obtenues précédemment à propos des questions portant sur les explications données au travail avec les autres ou encore la signification attribuée au travail en groupe (« En classe, lorsque je fais un travail... je donne des explications aux autres » et « Pour moi, apprendre c'est... travailler en groupe »), cette attitude des élèves confirme l'intérêt qu'ils portent à la démarche coopérative en classe.

L'école, c'est « se faire plus d'amis » : près de huit élèves sur dix (79%) répondent *tout à fait d'accord* (46%) et *assez d'accord* (33%). Ainsi, l'école est perçue, d'une part, comme le lieu principal de socialisation des jeunes, et d'autre part comme le contexte où se nouent les amitiés (ou le lien social). Les élèves comprennent bien l'importance que revêtent les apprentissages scolaires dans le choix d'un métier futur. A l'énoncé « apprendre pour mieux choisir un métier plus tard », ils répondent *tout à fait d'accord* (68%) et *assez d'accord* (23%). Ces réponses montrent que neuf élèves sur dix (91%) ont conscience des enjeux scolaires pour le choix futur d'un métier.

« Comment c'est pour toi, l'école ? »

Notons que les réponses à cette question confirment, avec moins d'intensité que la précédente, les tendances déjà observées. L'analyse a permis de constituer deux regroupements. Dans le premier, on constate les difficultés et contraintes rencontrées par les élèves : « ça me semble trop difficile pour moi », « on me demande d'être tranquille trop longtemps » et « on voit les choses trop vite ». Dans le deuxième regroupement, on trouve des réponses à des questions indiquant un rapport plutôt positif à l'école : « le temps passe trop vite » et « j'apprends des choses qui sont utiles ».

Graphique 2.9 : « Comment c'est pour toi, l'école ? »



Dans le premier regroupement concernant les difficultés, la proposition portant sur la complexité des contenus d'enseignement (« ça me semble trop difficile pour moi ») apparaît aux élèves comme non justifiée puisque plus de huit élèves sur dix considèrent que le travail scolaire n'est pas trop difficile. Plus précisément, 50% des élèves disent qu'ils ne sont *pas tellement d'accord* et 31% *pas du tout d'accord*. A l'école, « on voit les choses trop vite » : plus de sept élèves sur dix pensent que ce n'est *pas tellement* le cas. Ainsi, 41% des élèves répondent qu'ils ne sont *pas tellement d'accord* et 32% *pas du tout d'accord*. Cette question pose implicitement le problème du décalage entre le temps d'enseignement et celui de l'apprentissage ; les élèves ne perçoivent pas l'existence d'un tel décalage. A l'école, « on me demande d'être tranquille trop longtemps » : près de sept élèves sur dix (67%) ne sont *pas d'accord* avec cette affirmation. Ils considèrent probablement qu'ils sont suffisamment actifs en classe. En revanche, plus de trois élèves sur dix (33%) sont *d'accord* avec cette proposition, considérant qu'ils ne sont pas assez actifs en classe.

Le deuxième regroupement porte sur la représentation du temps scolaire et l'utilité des apprentissages. « A l'école, est-ce que le temps passe vite ? » : plus de cinq élèves sur dix (56%) répondent affirmativement. Ils se disent *tout à fait d'accord* à 18% et *assez d'accord* à 38%. Lorsque le temps passe vite, on peut faire l'hypothèse que les élèves trouvent un certain intérêt intellectuel et social à l'école. Toutefois, plus de quatre élèves sur dix affirment l'inverse et répondent *pas tellement d'accord* (29%) et *pas du tout d'accord* (15%).

Neuf élèves sur dix (90%) pensent qu'ils « apprennent des choses utiles » à l'école. Cependant un élève sur dix pense que les apprentissages « ne correspondent pas » à ses attentes. « A l'école, j'aimerais montrer plus souvent ce que je sais faire » : cette question montre que plus de cinq élèves sur dix aimeraient montrer plus souvent ce qu'ils savent faire. Autrement dit, ils souhaitent une plus grande reconnaissance de leur savoir-faire en classe. Ils répondent *tout à fait d'accord* (23%) et *assez d'accord* (32%).

Questions sur les attitudes et finalités de l'école : comparaison des réponses en fonction des performances des élèves

Les deux questions qui traitent de ce point donnent le tableau suivant. Les cases foncées indiquent une différence significative à .05 entre les trois groupes d'élèves (faibles, moyens, forts).

Tableau 2.4 : Différence de moyennes entre les élèves faibles, moyens, forts, par domaine, en fonction des regroupements d'items obtenus par l'analyse factorielle pour les questions « Attitudes et finalités de l'école »

	<i>A quoi sert l'école ?</i>		<i>Comment c'est pour toi, l'école ?</i>	
	Regroupement 1	Regroupement 2	Regroupement 1	Regroupement 2
Compréhension et traitement de l'information				
Conversion des unités et décalage horaire				
Logique et raisonnement				
Mesures durées et vitesses				

On notera que pour la question « A quoi sert l'école ? », les représentations des élèves ne se différencient pas en fonction de leurs performances. On peut penser que ces questions portent sur des représentations plus globales de l'école et sont partagées de façon relativement identique par les élèves, leurs performances ne modifient pas leur image du rôle et des attentes de l'école.

Par contre, pour la question « Comment c'est pour toi, l'école ? », les élèves se différencient en fonction de leurs performances pour le premier regroupement (« ça me semble trop difficile pour moi », « on voit les choses trop vite » ou « on me demande d'être tranquille longtemps »). Ceci confirme ce que l'on observe pour les deux premières questions de la première rubrique (voir 2.1, les apprentissages et rôle de l'enseignant). Les élèves les plus forts manifestent un accord moindre avec ces items portant sur les difficultés. Il est probable que dans cette situation, les élèves font plus référence à leur expérience personnelle. Ainsi, ceux qui ont des performances plus faibles choisissent plus souvent les affirmations décrivant les situations de difficultés scolaires.

Conclusion

En résumé, l'analyse des réponses des élèves montre qu'ils donnent une image assez « traditionnelle » de l'école. Ils semblent avoir bien intériorisé certains objectifs poursuivis par l'école que l'on pourrait décrire de la façon suivante : l'élève est à l'école pour apprendre et acquérir de nouvelles connaissances. Cet apprentissage implique un investissement personnel, même si les modalités de travail peuvent être diversifiées comme, par exemple, le recours au travail de groupe. Le maître demeure la référence privilégiée du savoir scolaire et constitue le centre de la relation pédagogique. Ce phénomène est encore plus marqué pour les élèves ayant les performances les plus élevées. Par contre, les élèves partagent les mêmes représentations « générales » de l'école, quelles que soient leurs performances.

3. LA MISSION DE L'ÉCOLE ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Roberta Alliata, Christian Nidegger

Pour compléter les informations sur les acquis, les compétences des élèves et leurs représentations de l'école et de son rôle, il nous a semblé utile d'examiner les représentations des missions et du rôle de l'école qu'ont d'autres partenaires, c'est-à-dire les parents et les enseignants. Un questionnaire a donc été passé auprès des parents et des enseignants des élèves ayant participé à l'enquête. Deux des questions qui leur ont été posées avaient pour objectif d'identifier leurs attentes par rapport à la mission de l'école et au rôle de l'enseignant.

Opinions des parents et des enseignants

Les souhaits des parents concernant la mission de l'école

Pour la première question, nous avons demandé aux parents d'exprimer un avis sur treize missions de l'école. Pour chaque mission, ils devaient préciser si l'école y accordait l'importance appropriée ou si, au contraire, ils souhaitaient la voir développée ou réduite (graphique 3.1).

Les résultats semblent montrer que les attentes des parents sont fortes et nombreuses en ce qui touche les missions de l'école : en effet, pour chacune des missions soumises à appréciation par le questionnaire, il y a au moins un tiers des répondants qui envisagent d'en développer l'importance.

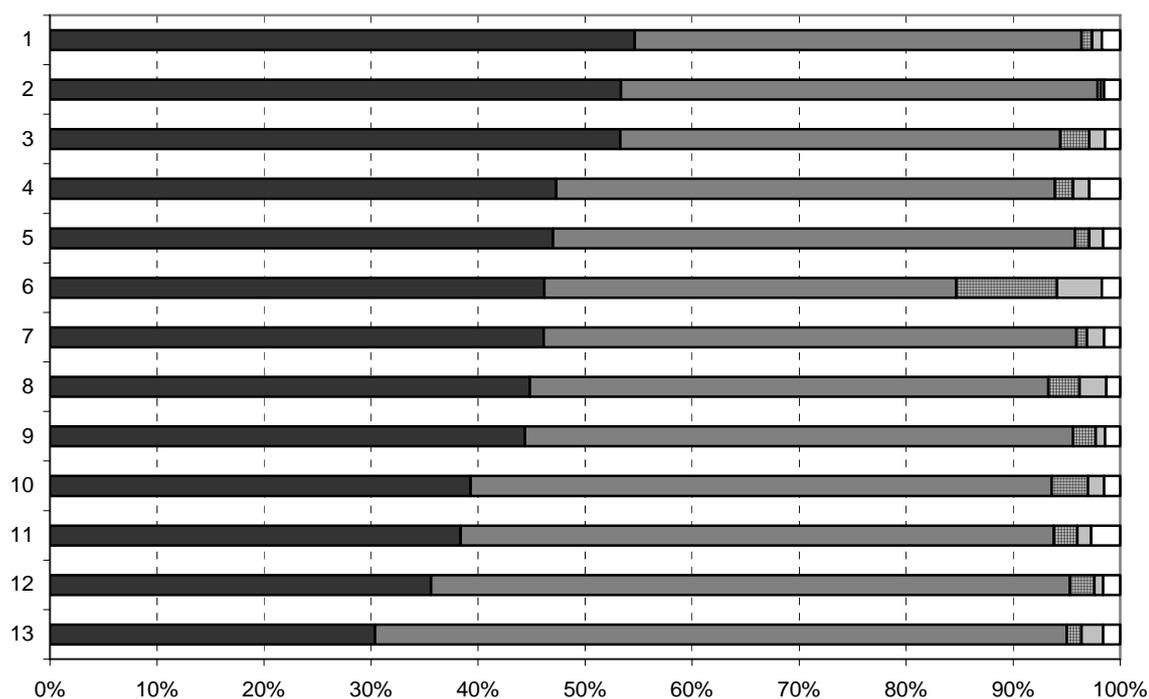
Cependant, les différences relatives, selon les missions proposées, permettent de repérer une certaine hiérarchie. Ainsi, une majorité de parents (53%) estiment qu'une des missions principales de l'école consiste dans l'apprentissage des connaissances fondamentales : les *apprentissages de base* (lire, écrire, calculer) et les *langues*. Les attentes des parents sont légèrement plus élevées en ce qui concerne l'acquisition des *méthodes de travail* (55%).

Suit un ensemble de missions beaucoup plus centrées sur le développement de la personne (*compétences de communication, capacités de raisonnement, sens critique, créativité, tolérance envers la différence⁶, autonomie*) et sur la préparation à l'avenir (investir la mission d'*anticipation de l'emploi*, donner à l'enfant le *goût de l'effort*). Le renforcement de ces missions de l'école correspond à la demande de 39-47% des parents.

Enfin, ce sont les objectifs de socialisation (*apprentissage des règles qu'impose la vie en société et développement de l'esprit de solidarité et de coopération*) qui font l'objet de moins d'attentes de la part des parents (30-38%).

⁶ Cet item peut être doublement interprété : d'une part, la composante « tolérance » laisse envisager la recherche d'un esprit d'ouverture envers l'environnement social ; d'autre part, il peut aussi être interprété comme le désir de faire prendre en compte, par l'école, la nature individuelle des différences.

Graphique 3.1 : Attentes des parents concernant la mission de l'école (en %)



- l'école primaire devrait « donner plus d'importance » à cette mission
- l'école primaire « donne déjà l'importance qu'il faut » à cette mission
- l'école primaire devrait « donner moins d'importance » à cette mission
- « ne sait pas »
- non-réponse

Clé de lecture

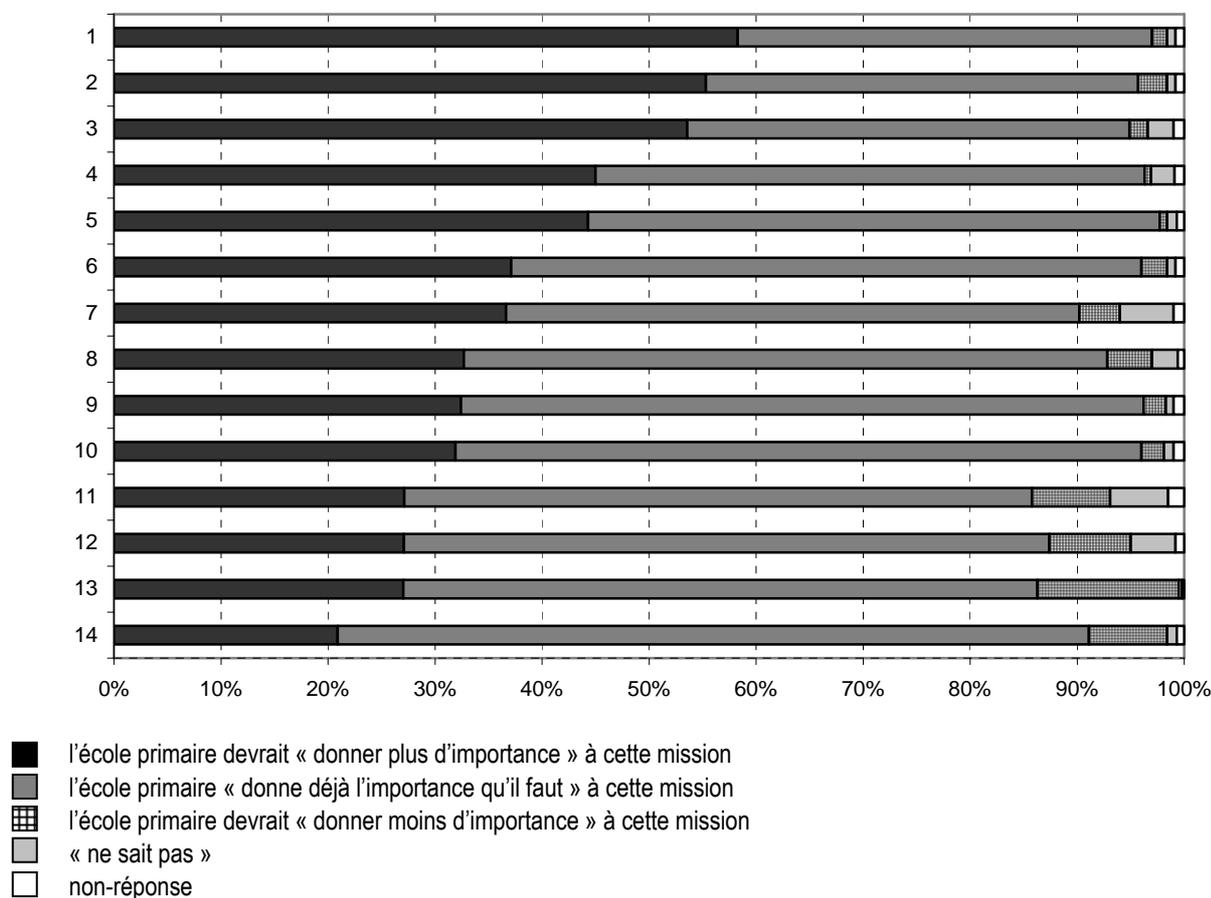
Question : « Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à ... »

- | | |
|---|--|
| 1 : Faire acquérir des méthodes de travail | 8 : Encourager la tolérance envers la différence |
| 2 : Assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer) | 9 : Favoriser l'imagination et la créativité des élèves |
| 3 : Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations | 10 : Développer le jugement des élèves et leur sens critique |
| 4 : Développer les compétences de communication | 11 : Développer l'autonomie des enfants |
| 5 : Développer le sens de l'effort | 12 : Enseigner les règles de la vie en société |
| 6 : Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier | 13 : Développer l'esprit de solidarité et de coopération |
| 7 : Développer les capacités de raisonnement | |

Les souhaits des parents concernant le rôle de l'enseignant

Nous avons également demandé aux parents d'exprimer leur avis sur quatorze rôles de l'enseignant. Pour chaque rôle, ils devaient préciser s'ils pensaient que l'enseignant y accordait l'importance appropriée ou si, au contraire, ils souhaitaient le développer ou le réduire (graphique 3.2).

Graphique 3.2 : Attentes des parents concernant le rôle de l'enseignant (en %)



Clé de lecture

Question : « Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à ... »

- | | |
|---|---|
| 1 : Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent | 8 : Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves |
| 2 : Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre | 9 : Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire |
| 3 : Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes | 10 : Faire régner la discipline dans la classe |
| 4 : Assurer la transmission des connaissances de base | 11 : Tirer profit des différences entre élèves pour l'enseignement |
| 5 : Intéresser les élèves au travail scolaire | 12 : Faire son travail en collaboration avec les parents |
| 6 : Faire travailler les élèves par eux-mêmes | 13 : Donner des devoirs à faire à la maison |
| 7 : Utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour l'enseignement | 14 : Faire travailler les élèves en groupe |

Il est intéressant de remarquer que les attentes de la majorité des parents (54-58%) se focalisent sur les rôles favorisant les dimensions réflexives et motivationnelles de l'activité des élèves : en effet, *expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent, faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre et mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes* peuvent se traduire respectivement par « donner du sens aux apprentissages », « favoriser la métacognition » et « contextualiser les savoirs ». En l'occurrence, les attentes parentales sont passablement exigeantes, car elles ne se satisfont pas de la fonction de transmission de connaissances, mais souhaitent un dépassement de ce rôle.

Avec *assurer la transmission des connaissances de base et intéresser les élèves au travail scolaire*, on retrouve une demande « classique » vis-à-vis de l'enseignant d'être à la fois garant de l'atteinte des objectifs d'apprentissage et source de motivation (44-45%).

Suit un ensemble d'aspects qui relèvent tous d'une plus grande prise en compte des particularités individuelles de la part des enseignants : aussi bien du côté pédagogique (*faire travailler les élèves par eux-mêmes, expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire et tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement*) qu'au niveau des ressources (*utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour son enseignement et être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves*) (27-37%).

Les parents sont un peu moins nombreux (27-32%) à estimer que les enseignants doivent accorder davantage d'importance à des rôles relevant de l'encadrement (*faire régner la discipline dans la classe*), de la relation famille-école (*collaborer avec les parents*) ou de la consolidation/préparation du travail fait en classe (*donner des devoirs*).

Enfin, c'est *faire travailler les élèves en groupe* qui fait l'objet de moins d'attentes de la part des parents (21%).

En résumé...

Les attentes des parents, que ce soit au niveau des missions de l'école ou du rôle de l'enseignant, semblent traduire le souci de voir l'acquisition individuelle des connaissances privilégiée et les caractéristiques personnelles de l'enfant prises en compte, voir valorisées.

En effet, la demande immédiate des parents en ce qui touche les *missions de l'école* semble aller dans le sens d'un renforcement des objectifs d'apprentissage essentiels (à savoir la transmission des connaissances de base et l'acquisition des méthodes de travail), des compétences personnelles et de la préparation à l'avenir, au détriment des missions de socialisation.

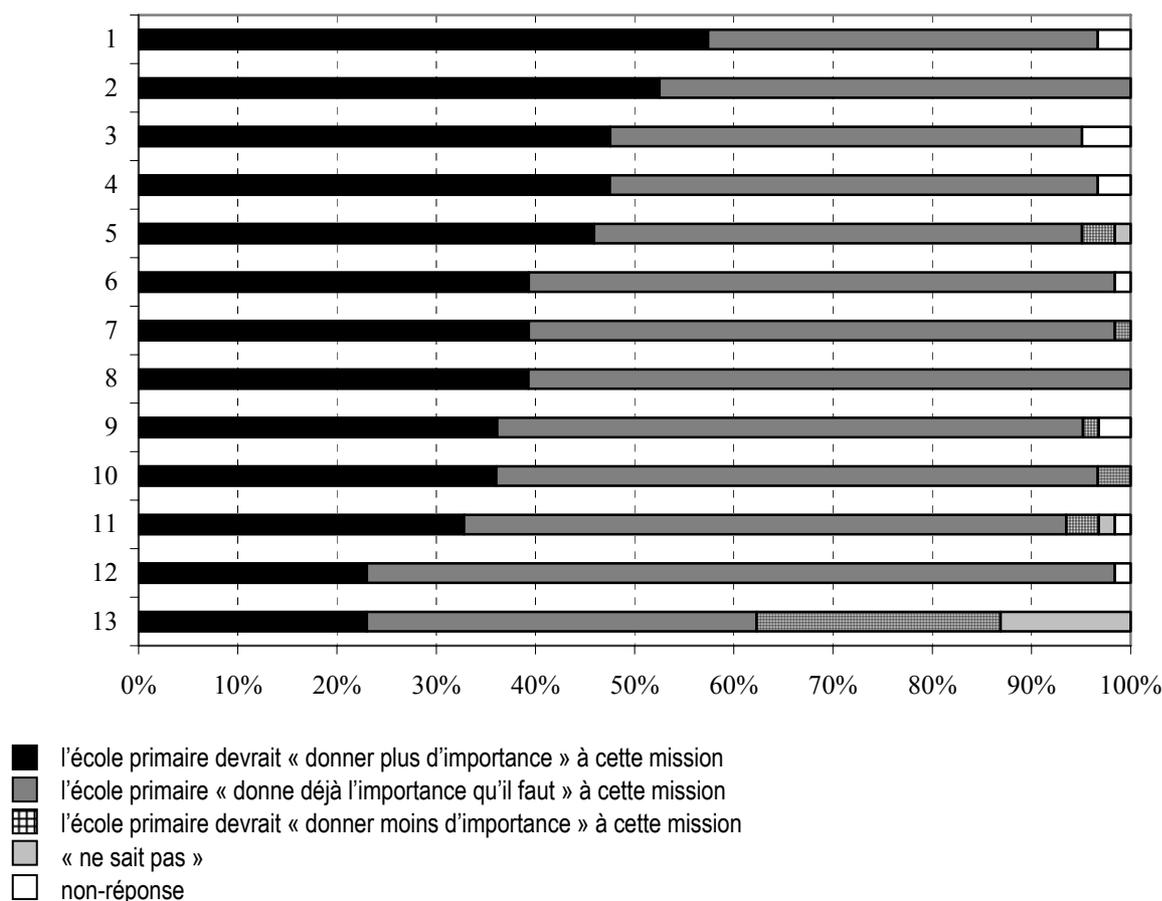
Cela se reflète sur le plan de ce que les parents demandent prioritairement aux *enseignants*, à savoir de développer leur rôle de dispensateurs de connaissances et de médiateurs et de prendre en compte les particularités individuelles des élèves pour leur enseignement, en mettant au second plan la dimension collective de l'apprentissage.

Les parents font ainsi en quelque sorte l'impasse sur les interactions entre les élèves et leurs caractéristiques d'apprentissage collectif. Cela pose notamment la question de l'articulation entre un enseignement centré sur l'individu et le développement des compétences dites sociales.

Les souhaits des enseignants concernant la mission de l'école

Deux des questions posées aux maîtres avaient pour objectif d'identifier leurs attentes concernant la mission de l'école et de recueillir leurs opinions sur le métier d'enseignant. Ces deux questions étaient identiques à celles posées aux parents. Ainsi, pour la première question, nous avons demandé aux enseignants d'exprimer un avis sur treize missions de l'école. Pour chaque mission ils devaient préciser si l'école y accordait l'importance appropriée ou si, au contraire, ils souhaitaient la voir développée ou réduite (graphique 3.3).

Graphique 3.3 : Attentes des enseignants concernant la mission de l'école (en %)



Clé de lecture

Question : « Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à ... »

1 : Développer l'esprit de solidarité et de coopération

8 : Développer les capacités de raisonnement

2 : Encourager la tolérance envers la différence

9 : Développer l'autonomie des enfants

3 : Faire acquérir des méthodes de travail

10 : Favoriser l'imagination et la créativité des élèves

4 : Développer les compétences de communication

11 : Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations

5 : Développer le sens de l'effort

12 : Assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer)

6 : Développer le jugement des élèves et leur sens critique

13 : Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier

7 : Enseigner les règles de la vie en société

Les attentes des enseignants se focalisent avant tout sur le développement des missions de socialisation et d'ouverture/intégration (*développer l'esprit de solidarité et de coopération, encourager la tolérance envers la différence*) (53-57%). Leurs attentes sont également importantes en ce qui concerne le développement de compétences et l'encouragement d'attitudes fondamentales pour les apprentissages : en effet, environ un enseignant sur deux souhaite qu'à l'école primaire, on attache davantage d'importance à l'acquisition de *méthodes de travail* efficaces, à faire apprendre à l'élève à *communiquer* de manière appropriée ou à promouvoir en lui le *sens de l'effort*.

Suit un ensemble de missions liées plus directement au développement personnel de l'enfant (*autonomie, sens critique, capacités de raisonnement et créativité*) (36-39%) ; les attentes des enseignants sont tout aussi grandes en ce qui touche l'apprentissage des *règles de la vie en société* (39%).

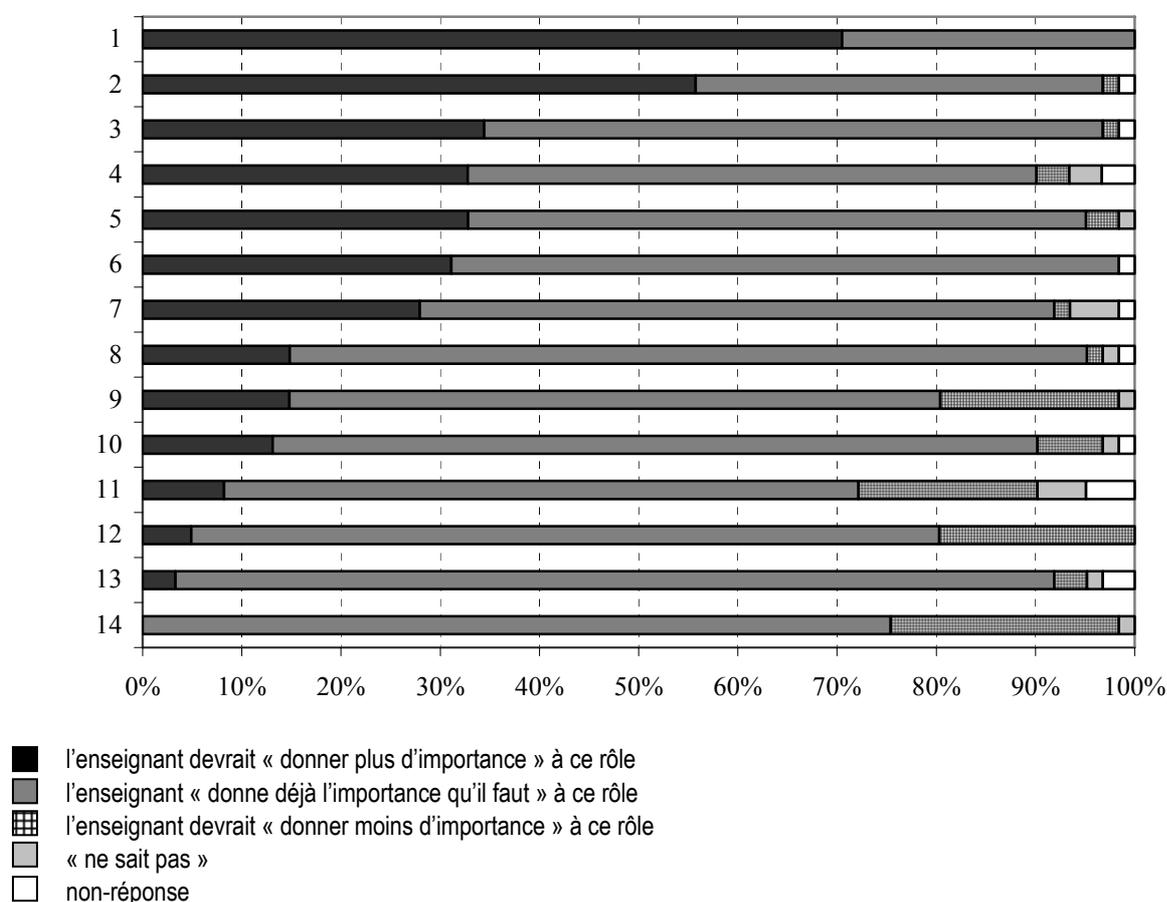
En revanche, seul un enseignant sur cinq exprime le souhait de voir développées des missions visant la transmission des *apprentissages de base* (lire, écrire, calculer) ou la préparation à un *futur métier*.

Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que, pour les enseignants, l'école primaire doit se préoccuper davantage du développement de missions différentes de celle, traditionnelle, visant la transmission de connaissances, et mettre plutôt l'accent sur ses missions de socialisation et sur le développement des compétences personnelles de l'élève.

Les avis des enseignants concernant leur propre rôle

Nous avons également demandé aux maîtres d'exprimer leur avis sur quatorze rôles qu'ils étaient tenus de remplir en tant qu'enseignants. Pour chaque rôle, ils devaient préciser s'ils pensaient y accorder l'importance appropriée ou si, au contraire, ils souhaitaient le développer ou le réduire (graphique 3.4).

Graphique 3.4 : Opinions des enseignants concernant leur propre rôle (en %)



Clé de lecture

Question : « Par rapport à votre pratique actuelle, quel degré d'importance aimeriez-vous accorder à ... »

1 : Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre	8 : Assurer la transmission des connaissances de base
2 : Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes	9 : Faire régner la discipline dans la classe
3 : Faire travailler les élèves par eux-mêmes	10 : Faire travailler les élèves en groupe
4 : Tirer profit des différences entre élèves pour l'enseignement	11 : Faire votre travail en collaboration avec les parents
5 : Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent	12 : Donner des devoirs à faire à la maison
6 : Intéresser les élèves au travail scolaire	13 : Être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves
7 : Utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour l'enseignement	14 : Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire

Les réponses aux questions sur le rôle de l'enseignant indiquent que trois enseignants sur quatre environ (71%) estiment devoir accorder plus d'importance aux aspects métacognitifs de l'activité des élèves (*faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre*) ; un enseignant sur deux (56%) considère important de développer les stratégies de *résolution de problèmes*.

Environ un tiers des enseignants (28-37%) est surtout concerné par la prise en compte des particularités individuelles de l'enfant (*tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement, utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour son enseignement, faire travailler les élèves par eux-mêmes*). Une proportion analogue (31-33%) considère important de favoriser la motivation des élèves (*intéresser les élèves au travail scolaire, expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent*).

Les enseignants sont en revanche peu nombreux (13-15%) à estimer qu'ils devraient accorder plus d'importance à des rôles relevant de l'encadrement (*faire régner la discipline dans la classe*) ou favorisant la dimension collective de l'apprentissage (*faire travailler les élèves en groupe*).

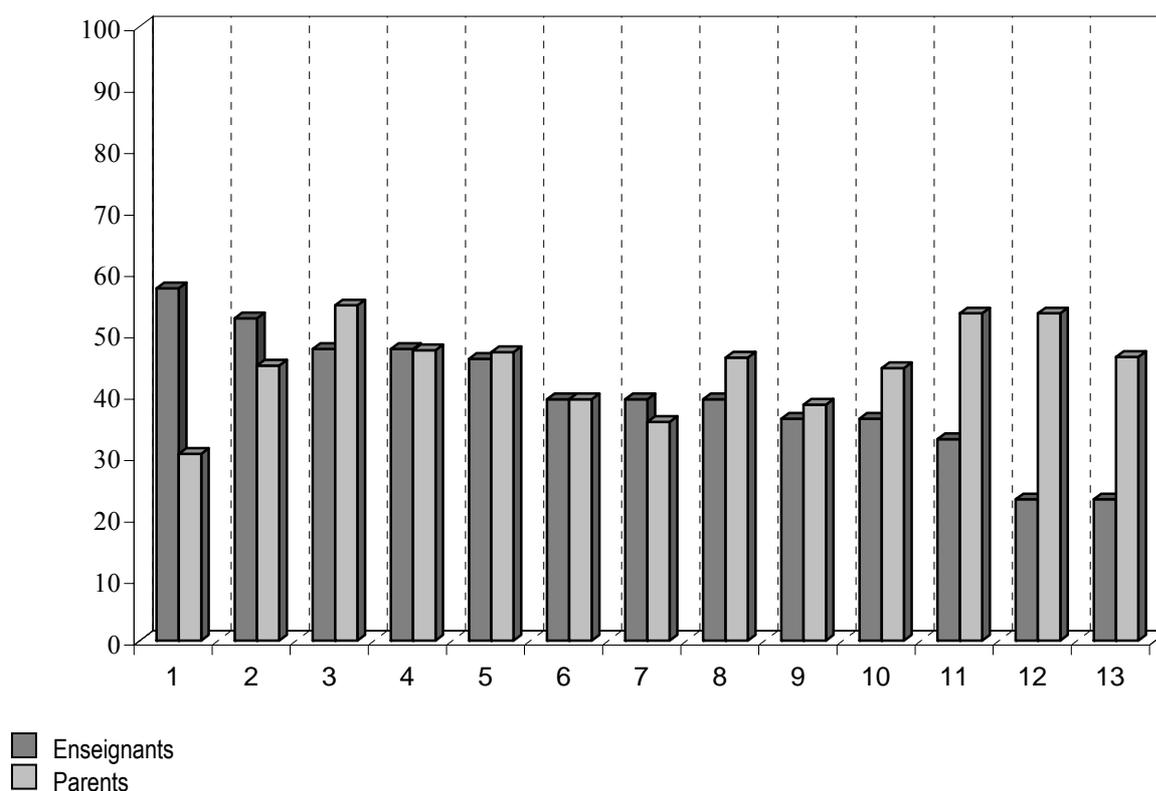
Enfin, très peu d'enseignant (moins de 10%) pensent qu'ils devraient accorder plus d'importance à des rôles relevant de la relation famille-école (*collaborer avec les parents, donner des devoirs à faire à la maison, être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves*) ou acceptent d'adopter un style d'enseignement trop directif (*expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire*)⁷.

De façon générale, les réponses des maîtres en ce qui concerne le rôle de l'enseignant ont une configuration analogue à celles relatives à la mission de l'école : en effet, de la même manière qu'ils considèrent que l'école primaire devrait développer d'autres missions que celle d'instruction, ils estiment aussi qu'en tant qu'enseignants ils devraient remplir un rôle différent de celui lié à la transmission de connaissances.

Regards croisés des parents et des enseignants

Il nous a semblé intéressant de mettre en relation les réponses données par les parents et les enseignants aux deux questions relatives aux missions de l'école, afin de pouvoir contraster les attentes de ces deux groupes d'acteurs (graphiques 3.5 et 3.6).

⁷ Aucun maître ayant répondu au questionnaire n'a affirmé vouloir développer cet aspect dans son activité d'enseignant.

Graphique 3.5 : Comparaison parents-enseignants (mission de l'école) (en %)**Clé de lecture**

Question : « Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à ... »

- | | |
|---|--|
| 1 : Développer l'esprit de solidarité et de coopération | 8 : Développer les capacités de raisonnement |
| 2 : Encourager la tolérance envers la différence | 9 : Développer l'autonomie des enfants |
| 3 : Faire acquérir des méthodes de travail | 10 : Favoriser l'imagination et la créativité des élèves |
| 4 : Développer les compétences de communication | 11 : Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations |
| 5 : Développer le sens de l'effort | 12 : Assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer) |
| 6 : Développer le jugement des élèves et leur sens critique | 13 : Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier |
| 7 : Enseigner les règles de la vie en société | |

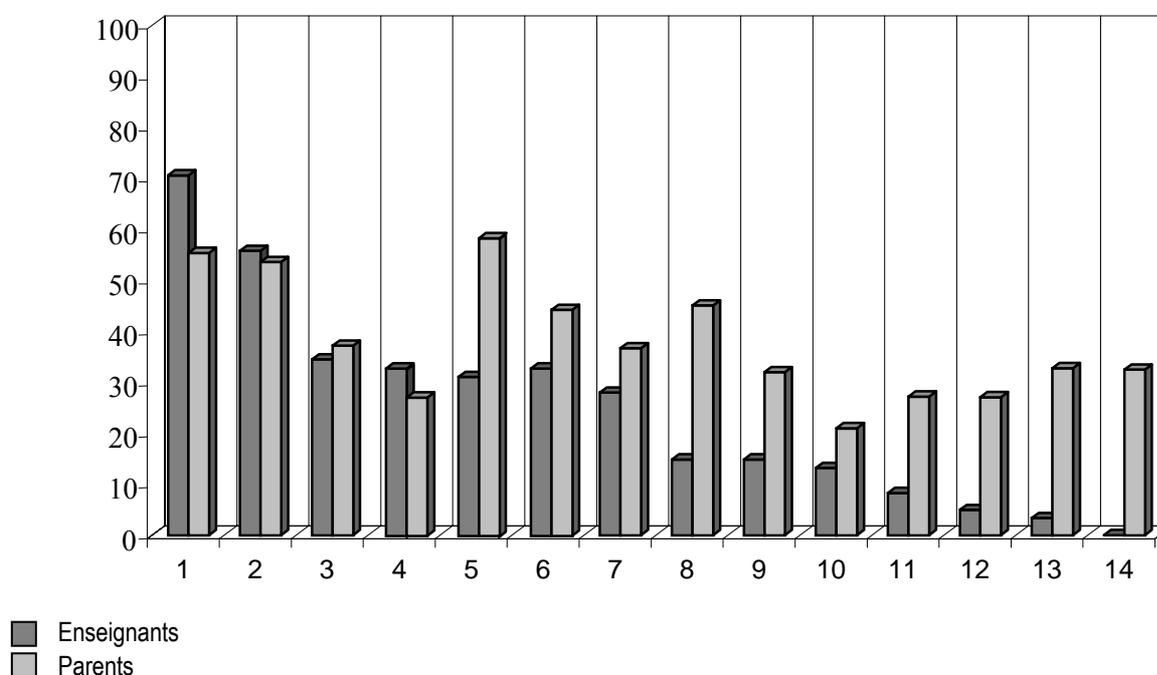
Les attentes des parents et des enseignants relatives aux missions de l'école se différencient de manière assez importante en ce qui concerne les missions visant à assurer les connaissances fondamentales – les *apprentissages de base* (lire, écrire, calculer) et les *langues* – ou à *établir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier*. En effet, le développement de ces deux types de missions (transmission des apprentissages de base et préparation à l'avenir) préoccupent davantage les parents que les enseignants.

En revanche, les attentes des enseignants semblent se focaliser sur des missions de socialisation : pour eux, l'école doit surtout apprendre aux enfants à « mieux vivre ensemble ». Par exemple, 57% des enseignants – contre « seulement » 30% des parents – souhaitent que l'école primaire accorde plus d'importance à *développer l'esprit de solidarité et de coopération*.

Les attentes des parents et des enseignants divergent donc en ce qui concerne le développement des missions d'instruction et de préparation à l'avenir (souhaité pour l'essentiel par la population des parents) et de socialisation (davantage souhaité par les enseignants).

Les attentes de ces deux populations concordent néanmoins relativement aux autres missions de l'école soumises à appréciation par les questionnaires, qui sont des missions liées plus directement au développement personnel de l'enfant (développement de l'*autonomie*, du *sens critique*, des *capacités de raisonnement*, de la *créativité*, etc.).

Graphique 3.6 : Comparaison parents-enseignants (rôle de l'enseignant) (en %)



Clé de lecture

Question : « Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à ... »

- | | |
|---|--|
| 1 : Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre | 8 : Assurer la transmission des connaissances de base |
| 2 : Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes | 9 : Faire régner la discipline dans la classe |
| 3 : Faire travailler les élèves par eux-mêmes | 10 : Faire travailler les élèves en groupe |
| 4 : Tirer profit des différences entre élèves pour l'enseignement | 11 : Faire votre travail en collaboration avec les parents |
| 5 : Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent | 12 : Donner des devoirs à faire à la maison |
| 6 : Intéresser les élèves au travail scolaire | 13 : Être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves |
| 7 : Utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour l'enseignement | 14 : Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire |

Dans le graphique ci-dessus, on remarquera globalement que les parents souhaitent plus souvent que les enseignants que les différents rôles de l'enseignant soumis à appréciation par le questionnaire soient développés. Ceci pourrait en partie s'expliquer par le fait que les parents se situent dans une situation de demandeurs de prestations.

Cependant, on observera que cette différence n'est pas de même ordre pour toutes les propositions. Il est donc intéressant de mettre en évidence les situations où les différences sont le plus contrastées.

On constate ainsi que les enseignants sont davantage préoccupés par le développement de la dimension réflexive et métacognitive de l'activité des élèves que les parents (par exemple, 71% des enseignants – contre « seulement » 55% des parents – pensent que le maître doit accorder plus d'importance à *faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre*). Les parents sont sensibles à des aspects plus « concrets » de l'activité d'enseignement, comme la *transmission des connaissances de base* (45% de parents souhaitent voir

développer ce rôle, contre 15% d'enseignants) et le fait de mettre en évidence auprès des élèves l'*utilité de ce qu'ils apprennent* (58 % des parents contre 33% des enseignants).

La mise en perspective des opinions des maîtres et des parents montre en revanche que les souhaits des parents et des enseignants se rejoignent en ce qui concerne la conduite des enfants au travail autonome (*faire travailler les élèves par eux-mêmes*) (34-37%) et la mise en situations concrètes pour la *résolution de problèmes* (54-56%), éléments souvent mis en avant dans les projets de rénovation de l'enseignement.

Les attentes diversifiées des parents et des enseignants

Les résultats globaux présentés ci-dessus masquent bien évidemment des disparités.

- En ce qui concerne les *parents*, une analyse plus détaillée⁸ met en évidence une appréciation différente des missions de l'école et des rôles des enseignants en fonction de leur milieu social.

Ces divergences sociales se reflètent dans leurs opinions concernant les deux missions de l'école suivantes :

- (1) *Développer le jugement des élèves et leur sens critique*. Parmi les parents qui pensent que l'école primaire devrait s'attacher davantage à développer le jugement critique des enfants, le groupe des parents de profession libérale ou cadres dirigeants est sur-représenté.
- (2) *Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier*. Parmi les parents qui expriment le souhait que l'école primaire accorde plus d'importance à cette mission, on constate une sur-représentation de parents du milieu ouvrier.

Autre constat : le milieu ouvrier est sur-représenté chez les parents qui souhaitent que les enseignants donnent plus d'importance aux trois rôles suivants :

- (1) *Intéresser les élèves au travail scolaire*
- (2) *Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire*
- (3) *Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves*

- Quant aux *enseignants*, on ne constate pas de disparités particulières dans leurs opinions sur la mission de l'école ou le rôle de l'enseignant (en fonction de leur sexe, de leur âge, du nombre d'années d'enseignement ou de leur statut, par exemple). Seule exception : parmi les enseignants qui estiment que l'école devrait développer davantage la mission *favoriser l'imagination et la créativité de l'élève*, le groupe des enseignants ayant moins de dix ans d'expérience professionnelle est sur-représenté.

Essai d'interprétation synthétique des représentations des parents

Afin d'affiner la description des résultats et de synthétiser les informations recueillies, nous avons appliqué des techniques statistiques (analyses factorielles et typologiques) qui permettent de dégager les grandes tendances des réponses des parents aux parties du questionnaire concernant les aspects suivants :

1. les attentes relatives aux missions de l'école ;
2. les attentes relatives au rôle de l'enseignant ;
3. les opinions sur l'information fournie par les enseignants aux parents ;
4. les opinions sur l'information fournie par les parents aux enseignants.

⁸ La modalité « donner plus d'importance » des variables relatives aux missions de l'école et aux rôles de l'enseignant a été caractérisée en fonction des différentes modalités des variables signalétiques mesurées auprès des parents (couche sociale) ou des enseignants (tranche d'âge, expérience professionnelle, statut). Pour ce faire, pour chaque modalité de ces variables on a calculé la probabilité (hypergéométrique) d'observer un effectif au moins aussi extrême ($p < 0.01$).

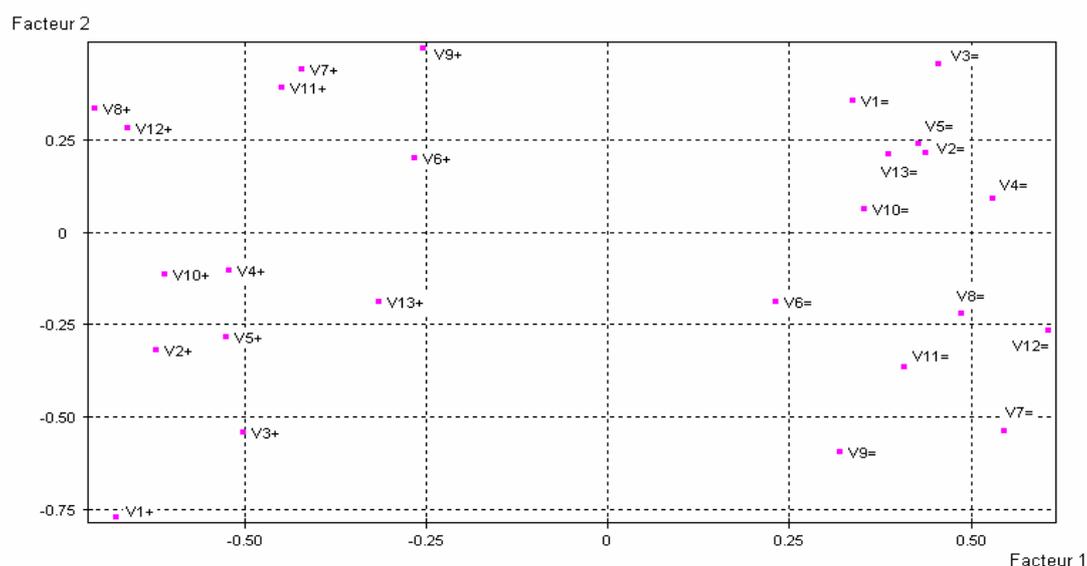
Le choix de ces deux techniques de description de l'information (analyse factorielle et classification) répond à deux préoccupations complémentaires. Les méthodes d'analyse factorielle permettent d'expliquer et de synthétiser l'information contenue dans de vastes tableaux de données ; quant aux méthodes de classification, elles permettent de structurer la population en groupes homogènes (rassemblés en fonction de la similarité de leurs profils de réponse). Les techniques retenues à cet effet sont l'analyse factorielle des correspondances multiples et la classification hiérarchique ascendante.

Les attentes parentales concernant les missions de l'école

Résultats de l'analyse factorielle

Nous pouvons interpréter les deux premiers axes factoriels issus de l'ACM⁹ des attentes parentales concernant les missions de l'école en examinant les contributions respectives des variables qui participent le plus à leur formation (cf. annexe II). Cette interprétation est toutefois rendue plus aisée par la visualisation graphique de ce plan factoriel principal (cf. graphique 3.7). Elle peut par ailleurs être enrichie par la projection, sur ce plan factoriel, de variables supplémentaires (cf. annexe III) ; ici, les 22 variables que nous avons jugées pertinentes pour l'illustration des deux premiers axes sont présentées dans l'annexe IV.

Graphique 3.7 : Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des attentes parentales concernant les missions de l'école (variables actives)



+ : l'école primaire devrait « donner plus d'importance » à cette mission
 = : l'école primaire « donne déjà l'importance qu'il faut » à cette mission

Clé de lecture

V1 : Développer l'esprit de solidarité et de coopération	V8 : Développer l'autonomie des enfants
V2 : Développer le jugement des élèves et leur sens critique	V9 : Assurer les apprentissages de base
V3 : Encourager la tolérance envers la différence	V10 : Enseigner les règles de la vie en société
V4 : Développer des compétences de communication	V11 : Développer le sens de l'effort
V5 : Favoriser l'imagination et la créativité des élèves	V12 : Développer des capacités de raisonnement
V6 : Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier	V13 : Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations
V7 : Faire acquérir des méthodes de travail	

⁹ Analyse des correspondances multiples.

Le premier plan factoriel issu de l'analyse des correspondances multiples restitue 33.4% de l'inertie totale. Il montre l'opposition sur le premier axe¹⁰ entre les parents qui attendent de l'école primaire qu'elle développe ses différentes missions et ceux qui considèrent qu'elle leur accorde déjà l'importance qu'il faut. Cet axe oppose également les parents de nationalité et de langue étrangère aux parents suisses de langue française, ainsi que les parents de milieu populaire aux parents des classes moyennes et supérieures. Finalement, ce premier axe semble également opposer les parents d'élèves manifestant des difficultés sur le plan scolaire (qui considèrent que le rythme de travail de la classe est « trop rapide » pour leur enfant) aux parents des « bons élèves » (qui jugent le rythme de travail de la classe « adapté » à celui de l'enfant). Le deuxième axe¹¹ oppose les parents qui voudraient que l'école développe davantage ses missions de socialisation et d'intégration (*développer l'esprit de solidarité et de coopération, encourager la tolérance envers la différence, etc.*) à ceux qui souhaiteraient plutôt voir développées les missions liées aux acquis et aux compétences des élèves (*assurer les apprentissages de base, faire acquérir des méthodes de travail, etc.*). Il met aussi en évidence l'opposition entre les parents qui jugent les résultats scolaires de leur enfant *très bons* à ceux qui estiment que l'enfant obtient des résultats *plutôt bons* ou *insuffisants*.

Résultats de l'analyse typologique

La classification réalisée a abouti à trois classes (ou groupements) contrastées de parents dont les caractéristiques sont les suivantes.

La première classe (tableau 3.1) est la plus nombreuse et regroupe 44.7% des répondants. Pour chacune des missions soumises à appréciation (sauf une¹²), les membres de cette classe affirment que l'école y accorde déjà l'importance qu'il faut. Cette classe se caractérise donc, en quelque sorte, par des parents globalement satisfaits de la manière dont l'école primaire accomplit ses missions.

Ces parents sont également globalement satisfaits de la manière dont les enseignants s'acquittent de leur rôle.

Notons aussi que la langue française est celle qui est parlée le plus souvent à la maison par les membres de cette classe.

Tableau 3.1 : Caractéristiques des parents de la classe 1

CLASSE 1 (44.7%)	% dans la classe	% global
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à :		
Développer l'esprit de solidarité et de coopération : « donne déjà l'importance qu'il faut »	93.5	66
Encourager la tolérance envers la différence : « donne déjà l'importance qu'il faut »	78.2	51.3
Développer le jugement des élèves et leur sens critique : « donne déjà l'importance qu'il faut »	80.8	57.7
Développer l'autonomie des enfants : « donne déjà l'importance qu'il faut »	79.8	57.7
Favoriser l'imagination et la créativité des élèves : « donne déjà l'importance qu'il faut »	74.4	53.3
Développer des compétences de communication : « donne déjà l'importance qu'il faut »	69.4	48.3
Développer des capacités de raisonnement : « donne déjà l'importance qu'il faut »	71	50.8
Enseigner les règles de la vie en société : « donne déjà l'importance qu'il faut »	79	62
Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations : « donne déjà l'importance qu'il faut »	60.4	43.8
Faire acquérir des méthodes de travail : « donne déjà l'importance qu'il faut »	57.5	42.8
Développer le sens de l'effort : « donne déjà l'importance qu'il faut »	61.4	50
Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier : « donne déjà l'importance qu'il faut »	53.4	47.9
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à :		
Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre : « donne déjà l'importance qu'il faut »	57	43.1
Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement : « donne déjà l'importance qu'il faut »	78.8	65.9
Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes : « donne déjà l'importance qu'il faut »	55.2	43
Faire travailler les élèves en groupe : « donne déjà l'importance qu'il faut »	87.3	77.5
Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement : « donne déjà l'importance qu'il faut »	68.9	57.4
Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves : « donne déjà l'importance qu'il faut »	74.6	64.3
Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent : « donne déjà l'importance qu'il faut »	50.5	40

¹⁰ Ce premier axe explique 21.5% de l'inertie totale.

¹¹ Ce deuxième axe résume 11.9% de l'inertie totale.

¹² Il s'agit de la mission « assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer) ».

Faire travailler les élèves par eux-mêmes : « donne déjà l'importance qu'il faut »	70.5	61.3
Intéresser les élèves au travail scolaire : « donne déjà l'importance qu'il faut »	63	54.1
Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire : « donne déjà l'importance qu'il faut »	72	65.8
Faire son travail en collaboration avec les parents : « donne déjà l'importance qu'il faut »	73.6	67.9
Faire régner la discipline dans sa classe : « donne déjà l'importance qu'il faut »	71.5	66.2
Assurer la transmission des connaissances de base : « donne déjà l'importance qu'il faut »	56.5	52
Informations générales		
Langue parlée le plus souvent à la maison : « français »	78	73.8

La deuxième classe (tableau 3.2) réunit 24.8% des répondants. Ses membres estiment que l'école primaire n'accorde pas suffisamment d'importance à ses missions de socialisation (*développer l'esprit de solidarité et de coopération*) et d'ouverture/intégration (*encourager la tolérance envers la différence, sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations*). Ces parents souhaitent également que l'école primaire s'attelle davantage à développer chez l'enfant créativité et sens critique.

Les membres de cette classe ont des enfants qui obtiennent, de l'avis de leurs parents, de *très bons* résultats scolaires.

Tableau 3.2 : Caractéristiques des parents de la classe 2

CLASSE 2 (24.8%)	% dans la classe	% global
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à :		
Développer l'esprit de solidarité et de coopération : « donner plus d'importance »	72.4	30.4
Encourager la tolérance envers la différence : « donner plus d'importance »	77.6	44.8
Développer le sens de l'effort : « donne déjà l'importance qu'il faut »	74.3	50
Assurer les apprentissages de base : « donne déjà l'importance qu'il faut »	65.9	44.9
Favoriser l'imagination et la créativité des élèves : « donner plus d'importance »	61.7	44.4
Développer le jugement des élèves et leur sens critique : « donner plus d'importance »	53.7	39.3
Développer des capacités de raisonnement : « donne déjà l'importance qu'il faut »	64.5	50.8
Faire acquérir des méthodes de travail : « donne déjà l'importance qu'il faut »	56	42.8
Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations : « donner plus d'importance »	64.5	53.3
Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier : « donne déjà l'importance qu'il faut »	57.9	47.9
Développer l'autonomie des enfants : « donne déjà l'importance qu'il faut »	65	57.7
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à :		
Intéresser les élèves au travail scolaire : « donne déjà l'importance qu'il faut »	65	54.1
Donner des devoirs à faire à la maison : « donne déjà l'importance qu'il faut »	79.9	72.4
Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves : « donner plus d'importance »	39.7	32.7
Performances scolaires de l'enfant		
Selon vous, les résultats scolaires actuels de votre enfant sont : « très bons »	38.3	29.2

La troisième classe (tableau 3.3) rassemble 30.5% des répondants. Pour chacune des missions soumises à appréciation, ces parents envisagent d'en développer l'importance.

Ces parents expriment des attentes analogues par rapport aux rôles des enseignants : en effet, ils voudraient que ceux-ci accordent davantage d'importance aux différents rôles qu'ils sont tenus d'exercer.

Tableau 3.3 : Caractéristiques des parents de la classe 3

CLASSE 3 (30.5%)	% dans la classe	% global
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à :		
Développer des capacités de raisonnement : « donner plus d'importance »	86.3	46.1
Développer l'autonomie des enfants : « donner plus d'importance »	76	38.4
Développer le sens de l'effort : « donner plus d'importance »	84.4	47
Faire acquérir des méthodes de travail : « donner plus d'importance »	87.8	54.6
Développer des compétences de communication : « donner plus d'importance »	75.3	47.3
Enseigner les règles de la vie en société : « donner plus d'importance »	57	35.6

Développer le jugement des élèves et leur sens critique : « donner plus d'importance »	60.8	39.3
Assurer les apprentissages de base : « donner plus d'importance »	73	53.3
Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier : « donner plus d'importance »	64.3	46.2
Favoriser l'imagination et la créativité des élèves : « donner plus d'importance »	61.6	44.4
Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations : « donner plus d'importance »	68.8	53.3
Encourager la tolérance envers la différence : « donner plus d'importance »	57	44.9
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à :		
Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent : « donner plus d'importance »	79.5	58.3
Intéresser les élèves au travail scolaire : « donner plus d'importance »	65.8	44.3
Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre : « donner plus d'importance »	76	55.3
Faire travailler les élèves par eux-mêmes : « donner plus d'importance »	57.8	37
Assurer la transmission des connaissances de base : « donner plus d'importance »	63.9	45
Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes : « donner plus d'importance »	69.6	53.5
Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement : « donner plus d'importance »	50.2	36.6
Faire régner la discipline dans sa classe : « donner plus d'importance »	44.9	31.9
Faire travailler les élèves en groupe : « donner plus d'importance »	31.2	20.9
Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire : « donner plus d'importance »	44.1	32.4
Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves : « donner plus d'importance »	43.4	32.7
Donner des devoirs à faire à la maison : « donner plus d'importance »	35	27

En conclusion

Les tendances générales des réponses des parents à la partie du questionnaire consacrée aux missions de l'école indiquent clairement que :

- (i) sur ce point, les parents les plus critiques face à l'école primaire sont ceux issus des classes populaires, de nationalité et de langue étrangère, ayant des enfant présentant des difficultés sur le plan scolaire¹³. Ce sont eux, en effet, les plus enclins à réclamer de l'école primaire qu'elle développe davantage les différentes missions qu'elle est appelée à accomplir. En revanche, les parents des milieux sociaux plus favorisés (classes moyennes et supérieures), de nationalité suisse et de langue française, et dont l'enfant atteint des résultats satisfaisants sur le plan scolaire, ne semblent pas formuler de demandes particulières de changement. Autrement dit, et pour schématiser, les opinions des parents sur les missions de l'école semblent en quelque sorte exprimer une plus grande adaptation de l'école primaire aux exigences d'une catégorie de parents (dont les caractéristiques sont celles que nous venons d'énumérer).
- (ii) Par ailleurs, les résultats montrent également que les réponses des parents se distinguent entre des attentes portant sur des missions traditionnelles (comme par exemple *assurer les apprentissages de base* ou *faire acquérir des méthodes de travail*) et des attentes concernant des missions plus générales de socialisation et d'intégration (*développer l'esprit de solidarité et de coopération, encourager la tolérance envers la différence*, etc.). Ce deuxième type d'attentes est essentiellement exprimé par les parents des « meilleurs » élèves (qui affirment, dans leurs réponses, que les résultats scolaires de leur enfant sont « très bons »), alors que les parents d'enfants dont les performances scolaires semblent moins élevées (qui estiment les résultats scolaires de l'enfant « plutôt bons » ou « insuffisants ») attachent davantage d'importance au développement de missions plus « classiques », liées aux acquis et aux compétences de l'élève.
- (iii) Finalement, nous parvenons à identifier trois groupes distincts de parents dont le degré d'attente en matière de missions de l'école est variable. Nous pouvons ainsi caractériser un premier groupe de parents « globalement satisfaits » de la manière dont l'école primaire accomplit ses missions, puisque, pour la quasi-totalité des missions soumises à appréciation par le questionnaire, ils estiment que l'école y accorde déjà l'importance qu'il faut. A noter que la langue française est celle qui est parlée le plus souvent à la maison par ces parents. Ce premier groupe est constitué par 44.7% des répondants. A l'autre extrême, nous avons un groupe de parents « globalement insatisfaits », qui considèrent que l'école primaire doit développer chacune des treize missions évoquées par l'instrument. Ce deuxième groupe est formé par 30.5% des répondants. Entre ces deux extrêmes, nous avons un groupe à la

¹³ Ces caractéristiques pouvant se recouper partiellement.

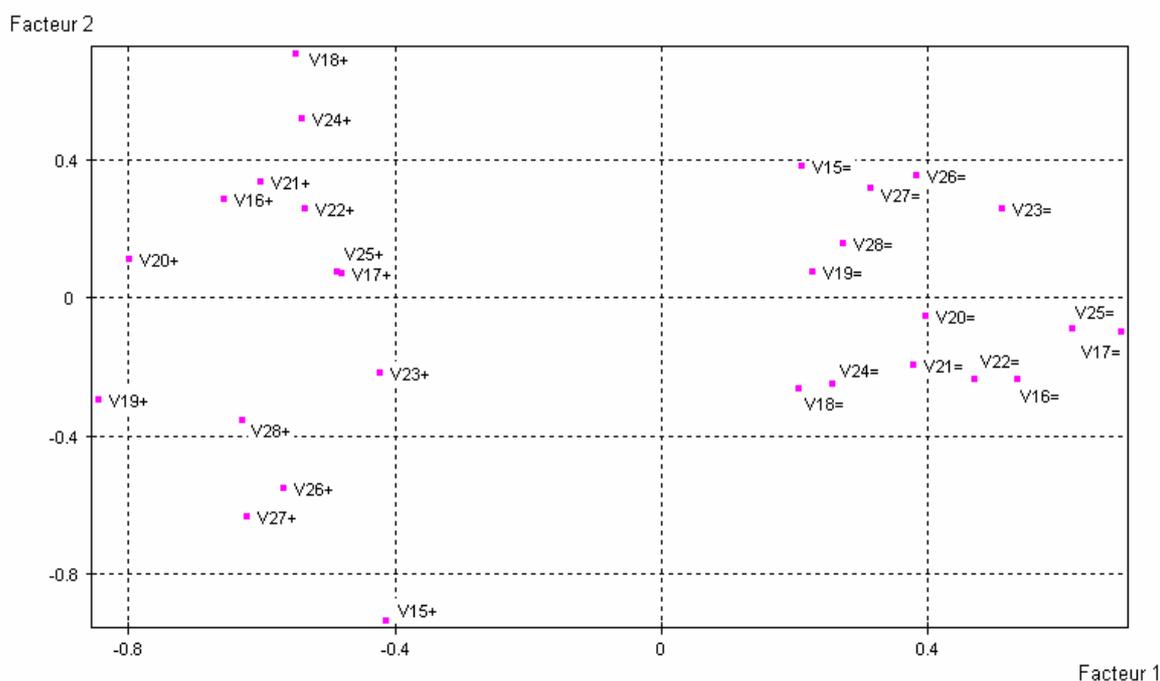
position intermédiaire, dont les parents souhaitent uniquement le développement de missions visant la socialisation et l'ouverture/intégration (*développer l'esprit de solidarité et de coopération, encourager la tolérance envers la différence, sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations*) ou le développement personnel de l'enfant (*favoriser l'imagination et la créativité, développer le jugement des élèves et leur sens critique*). Ce dernier groupe est composé par 24.8% des répondants.

Les attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant

Résultats de l'analyse factorielle

Nous allons maintenant interpréter les deux premiers axes factoriels issus de l'ACM des attentes parentales relatives au rôle de l'enseignant, à l'aide de l'examen des variables qui contribuent le plus à leur formation (cf. annexe V). La visualisation graphique de ce premier plan factoriel est exposée dans le graphique 3.8 ci-dessous (variables actives) et dans l'annexe VI (variables illustratives). La liste des 21 variables illustratives retenues pour l'aide à l'interprétation du plan factoriel principal est présentée dans l'annexe VII.

Graphique 3.8 : Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant (variables actives)



+ : l'enseignant devrait « donner plus d'importance » à ce rôle
 = : l'enseignant « donne déjà l'importance qu'il faut » à ce rôle

Clé de lecture

V15 : Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement	V22 : Assurer la transmission des connaissances de base
V16 : Intéresser les élèves au travail scolaire	V23 : Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes
V17 : Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent	V24 : Faire régner la discipline dans sa classe
V18 : Donner des devoirs à faire à la maison	V25 : Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre
V19 : Faire travailler les élèves en groupe	V26 : Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement
V20 : Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire	V27 : Être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves
V21 : Faire travailler les élèves par eux-mêmes	V28 : Faire son travail en collaboration avec les parents

Le premier plan factoriel issu de l'analyse des correspondances multiples explique 31.1% de l'inertie totale. Le premier axe¹⁴ oppose les parents qui considèrent que les enseignants devraient accorder plus d'importance aux différents rôles qu'ils sont amenés à remplir à ceux qui estiment qu'ils leur accordent déjà la juste importance. Cet axe oppose également les parents de nationalité et de langue étrangère aux parents suisses de langue française, les parents des classes populaires aux parents des classes moyennes, ainsi que les parents d'enfants présentant des difficultés sur le plan scolaire aux parents d'enfants obtenant de bons résultats. Le deuxième axe¹⁵ s'interprète comme une opposition entre les parents qui estiment que les enseignants devraient accorder davantage d'importance à des rôles impliquant la prise en compte des particularités individuelles de l'enfant (*tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement, utiliser les intérêts et expériences des élèves, être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves*) et les parents qui voudraient qu'ils développent surtout les rôles qui sont centrés sur l'élève (*assurer la transmission des connaissances de base, intéresser les élèves au travail scolaire, donner des devoirs à faire à la maison, etc.*). Cet axe semble également opposer les parents de « bons » élèves aux parents dont l'enfant manifeste des difficultés sur le plan scolaire.

Résultats de l'analyse typologique

La classification réalisée a abouti à trois classes (ou groupements) de parents dont les caractéristiques sont les suivantes.

La première classe (tableau 3.4) réunit 42.9% des répondants. Pour chacun des rôles soumis à appréciation, les parents affirment que l'enseignant y accorde déjà la juste importance.

Ces parents ont un avis analogue en ce qui concerne les missions de l'école, puisqu'ils considèrent que l'école accorde déjà l'importance qu'il faut à chacune de ses missions.

Les membres de cette classe sont essentiellement des parents de bons élèves : en effet, ils estiment que le rythme de travail de la classe est « trop lent » pour leur enfant et pensent que ses résultats scolaires sont « très bons ».

Tableau 3.4 : Caractéristiques des parents de la classe 1

CLASSE 1 (42.9%)	% dans la classe	% global
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à :		
Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent : « donne déjà l'importance qu'il faut »	72.7	40.09
Intéresser les élèves au travail scolaire : « donne déjà l'importance qu'il faut »	83.5	54.1
Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre : « donne déjà l'importance qu'il faut »	70.8	43.1
Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire : « donne déjà l'importance qu'il faut »	90	65.8
Assurer la transmission des connaissances de base : « donne déjà l'importance qu'il faut »	75.1	51.9
Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes : « donne déjà l'importance qu'il faut »	65.9	43
Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement : « donne déjà l'importance qu'il faut »	79.2	57.4
Faire travailler les élèves par eux-mêmes : « donne déjà l'importance qu'il faut »	81.9	61.3
Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves : « donne déjà l'importance qu'il faut »	78.9	64.3
Faire régner la discipline dans sa classe : « donne déjà l'importance qu'il faut »	79.7	66.2
Faire travailler les élèves en groupe : « donne déjà l'importance qu'il faut »	89.2	77.5
Faire son travail en collaboration avec les parents : « donne déjà l'importance qu'il faut »	81.1	67.9
Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement : « donne déjà l'importance qu'il faut »	76.8	65.9
Donner des devoirs à faire à la maison : « donne déjà l'importance qu'il faut »	81.1	72.4
Informations générales		
Nationalité des parents : « suisse »	70.8	63.3
Langue parlée le plus souvent à la maison : « français »	80.5	73.8
Niveau de formation le plus élevé des parents : « université, école polytechnique ou haute école »	34.3	28.3
Catégorie socio-professionnelle : « cadres dirigeant et professions libérales »	21.6	17.4
Performances scolaires de l'enfant		
Selon vous, les résultats scolaires actuels de votre enfant sont : « très bons »	36.8	29.2
Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : « trop lent »	12.4	9.4

¹⁴ Ce premier axe explique 21.3% de l'inertie totale.

¹⁵ Ce deuxième axe résume 9.8% de l'inertie totale.

La deuxième classe (tableau 3.5) regroupe 39.8% des répondants. Ses membres voudraient que les enseignants accordent davantage d'importance à des rôles « traditionnels » (*assurer les apprentissages de base, intéresser les élèves au travail scolaire, expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent, mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes, etc.*) plutôt qu'à des rôles impliquant la prise en compte des caractéristiques individuelles de l'enfant pour l'enseignement.

Tableau 3.5 : Caractéristiques des parents de la classe 2

CLASSE 2 (39.8%)	% dans la classe	% global
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à :		
Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent : « donner plus d'importance »	85.7	58.3
Faire travailler les élèves en groupe : « donne déjà l'importance qu'il faut »	98.5	77.5
Intéresser les élèves au travail scolaire : « donner plus d'importance »	65.9	44.3
Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre : « donner plus d'importance »	76.1	55.3
Assurer la transmission des connaissances de base : « donner plus d'importance »	62.4	45
Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes : « donner plus d'importance »	69.7	53.5
Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire : « donner plus d'importance »	46.4	32.4
Faire travailler les élèves par eux-mêmes : « donner plus d'importance »	49.6	37.1
Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement : « donner plus d'importance »	49	36.6
Faire régner la discipline dans sa classe : « donner plus d'importance »	39.1	31.9
Faire son travail en collaboration avec les parents : « donner plus d'importance »	33.2	27.1
Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves : « donner plus d'importance »	38.5	32.7

La troisième classe (tableau 3.6) rassemble 17.4 % des répondants. Par rapport aux membres de la deuxième classe, ces parents souhaitent que *tous* les rôles soumis à appréciation soient développés par le maître.

Les membres de cette classe expriment la même demande de développement en ce qui concerne les différentes missions de l'école.

Cette dernière classe est caractérisée essentiellement par des parents de nationalité et de langue étrangère, dont les enfants présentent des difficultés sur le plan scolaire (ces parents estimant notamment que le rythme de travail de la classe est « trop rapide » pour leur enfant).

Tableau 3.6 : Caractéristiques des parents de la classe 3

CLASSE 3 (17.4%)	% dans la classe	% global
Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à :		
Faire travailler les élèves en groupe : « donner plus d'importance »	97.3	20.9
Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire : « donner plus d'importance »	59.3	32.4
Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement : « donner plus d'importance »	61.3	36.6
Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves : « donner plus d'importance »	56	32.7
Intéresser les élèves au travail scolaire : « donner plus d'importance »	68	44.3
Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre : « donner plus d'importance »	78	55.3
Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes : « donner plus d'importance »	76	53.5
Faire travailler les élèves par eux-mêmes : « donner plus d'importance »	58.7	37.1
Donner des devoirs à faire à la maison : « donner plus d'importance »	45.3	27
Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent : « donner plus d'importance »	76.7	58.3
Faire régner la discipline dans sa classe : « donner plus d'importance »	48.7	31.9
Assurer la transmission des connaissances de base : « donner plus d'importance »	62	45
Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement : « donner plus d'importance »	41.3	27.1
Faire son travail en collaboration avec les parents : « donner plus d'importance »	41.3	27.1
Informations générales		
Nationalité des parents : « étrangère »	40	26.4
Langue parlée le plus souvent à la maison : « autre langue »	25.3	18.1
Performances scolaires de l'enfant		
Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : « trop rapide »	20.7	11.7

En conclusion

L'analyse des données portant sur les attentes des parents relatives au rôle de l'enseignant met en évidence des résultats concordants avec ceux décrits dans la section précédente quant aux attentes exprimées en matière de missions de l'école, comme nous allons le montrer ci-après.

- (i) Tout d'abord, ici aussi ce sont essentiellement les parents du milieu populaire, de nationalité et de langue étrangère, dont l'enfant est susceptible de présenter des difficultés sur le plan scolaire¹⁶, qui souhaitent le développement des différents aspects du rôle de l'enseignant évoqués dans le questionnaire ; inversement, les parents issus des classes moyennes et supérieures, de nationalité suisse et de langue française, dont l'enfant atteint des résultats scolaires satisfaisants, ne souhaitent pas voir ces aspects développés. Les résultats relatifs aux attentes parentales face au rôle de l'enseignant confirmeraient ainsi l'idée, déjà exprimée dans le chapitre précédent, d'une plus grande adaptation de l'école aux attentes d'un groupe particulier de parents.
- (ii) En deuxième lieu, l'information obtenue sur les attentes des parents relatives au rôle de l'enseignant permet de réaliser une distinction entre des attentes portant sur des rôles centrés sur la figure de l'élève (par exemple, *assurer la transmission des connaissances de base, intéresser les élèves au travail scolaire* ou *donner des devoirs à faire à la maison*) et des attentes relatives à des rôles impliquant la prise en compte des particularités individuelles de l'enfant dans l'enseignement ou dans la relation (*tirer profit des différences individuelles pour son enseignement, utiliser les intérêts et expériences des élèves, être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves*).

Ce dernier type d'attentes est surtout exprimé par les parents de « bons » élèves, alors que les parents d'enfants manifestant des difficultés scolaires privilégieraient des rôles plus « traditionnels », liés à la transmission de connaissances, au développement de la motivation ou à l'encadrement des élèves.

- (iii) Finalement, nous parvenons à identifier trois groupes contrastés de parents en raison de leur différent degré d'attente quant au rôle de l'enseignant. Nous pouvons ainsi caractériser un premier groupe de parents « globalement satisfaits » de la manière dont l'enseignant remplit son rôle, pour lesquels l'enseignant accorde déjà la juste importance aux différents rôles qu'il est amené à exercer. Soulignons qu'il s'agit ici, pour l'essentiel, de parents de bons élèves. Ce premier groupe est composé par 42.9% des répondants. A l'autre extrême, nous avons identifié un groupe de parents « globalement insatisfaits » : ce sont en effet des parents qui souhaitent voir développés tous les aspects du rôle de l'enseignant évoqués par le questionnaire. Ce deuxième groupe est formé par 17.4% des répondants. Nous avons enfin pu caractériser un troisième groupe, à la position intermédiaire, dont les parents souhaitent le développement de rôles plutôt « classiques » de l'enseignant (par exemple, *assurer les apprentissages de base, intéresser les élèves au travail scolaire*, etc.). Ce dernier groupe est composé par 39.8% des répondants.

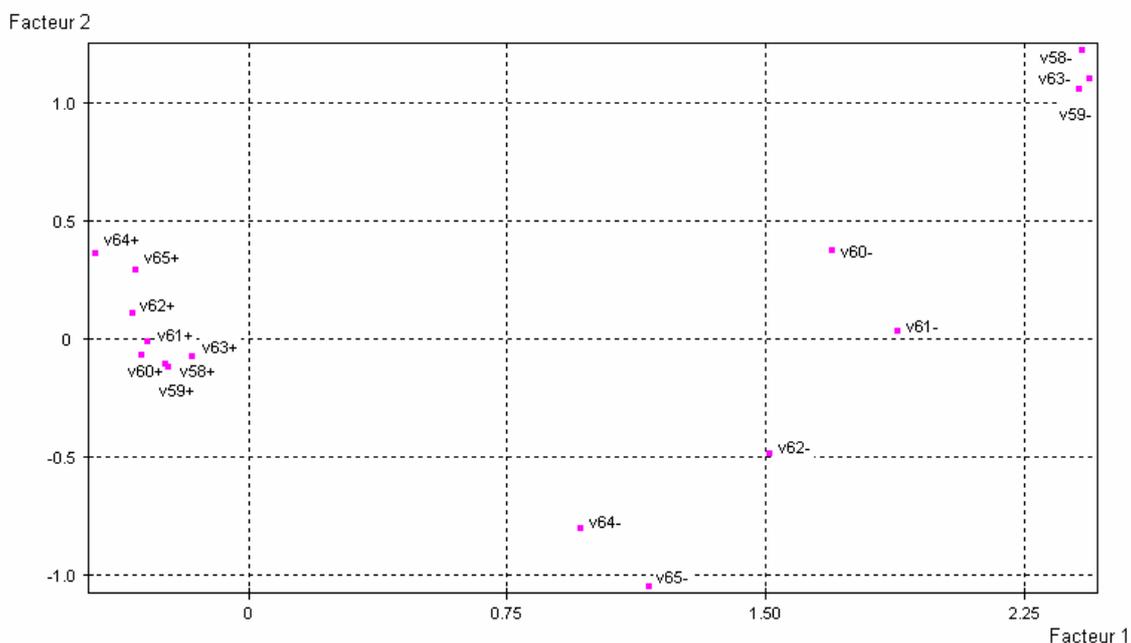
Les opinions sur l'information fournie par les enseignants aux parents

Résultats de l'analyse factorielle

Les variables qui contribuent le plus à la formation des deux premiers axes factoriels générés par l'ACM des opinions des parents sur l'information transmise par les enseignants sont présentées dans l'annexe VIII. Ce plan factoriel principal peut être visualisé graphiquement grâce au graphique 3.9 ci-dessous (variables actives) et à l'annexe IX (variables illustratives). La liste des 13 variables supplémentaires sélectionnées pour l'aide à l'interprétation des deux axes principaux est présentée dans l'annexe X.

¹⁶ Ces caractéristiques pouvant se recouper partiellement.

Graphique 3.9 : Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants (variables actives)



+ : l'enseignant explique « assez bien » ou « très bien » cette information
 - : l'enseignant explique « assez mal » ou « très mal » cette information

Clé de lecture

V58 : Comment votre enfant travaille à l'école
 V59 : Si votre enfant fait des progrès
 V60 : Les points forts de votre enfant à l'école
 V61 : Les point faibles et les besoins de votre enfant
 V62 : Où votre enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre
 V63 : Comment votre enfant se comporte à l'école
 V64 : Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages
 V65 : Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe

Le premier plan factoriel issu de l'analyse factorielle des correspondances multiples restitué au total 58.4% de l'inertie. Le premier axe¹⁷ oppose les parents satisfaits aux parents insatisfaits par rapport aux informations fournies par l'enseignant. Cet axe montre aussi l'opposition entre les parents qui disent se sentir bien accueillis par l'école de leur enfant et à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant et les parents qui affirment le contraire (tout en souhaitant intensifier les contacts et les échanges avec l'école). Cet axe oppose également les parents des « bons élèves » aux parents d'élèves « en difficulté ». Notons enfin que certaines écoles se situent dans les pôles opposés de cet axe : en d'autres termes, il existerait des écoles dont les enseignants seraient peu ou, au contraire, très appréciés par les parents en ce qui concerne la qualité de la communication avec les familles. Le deuxième axe¹⁸ oppose des parents insatisfaits par rapport à la communication d'informations d'ordre général (méthodes de travail de l'enseignant, aide parentale aux apprentissages) à des parents insatisfaits par rapport à la transmission d'informations d'ordre plus personnel, centrées directement sur l'enfant (manière de travailler et comportement de l'enfant à l'école, progrès)¹⁹.

¹⁷ Ce premier axe explique 45.8% de l'inertie totale.

¹⁸ Ce deuxième axe résume 12.6% de l'inertie totale.

¹⁹ En revanche, la projection des variables illustratives sur ce deuxième axe ne met pas en évidence d'autres oppositions particulières entre les répondants.

Résultats de l'analyse typologique

La classification réalisée a abouti à trois classes (ou groupements) de parents dont les caractéristiques sont les suivantes.

La première classe (tableau 3.7) est la plus nombreuse et regroupe 61% des répondants. Pour chacun des items concernant les différents types d'informations, les membres de cette classe indiquent qu'ils sont « assez bien » ou « très bien » expliqués par le maître. En d'autres termes, cette classe se caractérise par une satisfaction globale de ses membres vis-à-vis de l'information transmise par l'enseignant.

Cette perception positive s'étend à d'autres modalités importantes de la relation entre l'école et les familles. Tout d'abord, ces parents portent un jugement positif sur l'accueil réservé aux familles par les établissements : ils affirment se sentir à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant et, plus généralement, bien accueillis dans l'école de leur enfant. En outre, ils ne manifestent pas de difficultés dans la compréhension d'un des principaux outils de communication entre l'école et les familles, à savoir les moyens d'évaluation du travail des élèves (notes, appréciations, dossiers, etc.) : pour eux, ils sont clairs, compréhensibles et assez complets pour suivre l'évolution de l'enfant.

Pour terminer, ajoutons que les données recueillies semblent indiquer que les parents d'élèves en difficulté sont peu représentés dans ce groupe de parents « globalement satisfaits ». En effet, ces derniers estiment que le rythme de travail de la classe est adapté pour leur enfant et leur jugement à propos des résultats scolaires de leur enfant est extrêmement positif (ils pensent que ses résultats sont « très bons »).

Tableau 3.7 : Caractéristiques des parents de la classe 1

CLASSE 1 (61%)	% dans la classe	% global
En tant que parents, estimez-vous que l'enseignant de votre enfant vous explique ...		
Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages : « assez bien » ou « très bien »	98.5	67
Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe : « assez bien » ou « très bien »	99.4	77.3
Où votre enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre : « assez bien » ou « très bien »	95.8	80
Les points faibles et les besoins de votre enfant : « assez bien » ou « très bien »	97	85.2
Les points forts de votre enfant à l'école : « assez bien » ou « très bien »	95.6	83.3
Comment votre enfant travaille à l'école : « assez bien » ou « très bien »	98.7	90.3
Si votre enfant fait des progrès : « assez bien » ou « très bien »	98.5	90.4
Comment votre enfant se comporte à l'école : « assez bien » ou « très bien »	98.3	93
Accueil des écoles et implication des parents		
Nous nous sentons à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant de notre enfant : « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord »	97.9	92.6
Nous nous sentons bien accueillis dans l'école de notre enfant : « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord »	97.9	93.3
Nous aimerions avoir plus de contacts et d'échanges avec l'école : « pas tellement d'accord » ou « pas du tout d'accord »	51	44.5
Performances scolaires de l'enfant		
Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : « adapté »	82	75.6
Le temps que vous passez pour aider votre enfant à faire ses devoirs et leçons vous paraît-il : « suffisant »	58.3	53.9
Selon vous, les résultats scolaires de votre enfant sont : « très bons »	32.6	29.2
Selon vous, les moyens d'évaluation utilisés actuellement pour votre enfant sont ...		
...assez complets pour suivre son évolution : « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord »	86.1	77.9
... clairs et compréhensibles : « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord »	91.8	85.6
De manière générale, pensez-vous que les informations sur votre enfant à l'école ...		
« sont données assez souvent aux parents pour suivre le travail de l'enfant »	62.6	52.5

La deuxième classe (tableau 3.8) réunit 29.4% des répondants. Ces parents font preuve d'une satisfaction moins nette par rapport aux membres de la première classe. En effet, la satisfaction de ces parents concerne essentiellement les informations centrées directement sur l'enfant (manière de travailler, comportement à l'école, progrès). Lorsque l'information véhiculée par l'enseignant se situe à un niveau plus général (méthodes de travail de l'enseignant, aide parentale aux apprentissages), ces parents s'estiment insatisfaits.

Contrairement aux membres de la première classe, ces parents jugent les moyens d'évaluation utilisés pour leur enfant peu clairs et pas vraiment compréhensibles, et pas assez complets pour en suivre l'évolution. De plus, leur opinion est que ce genre d'informations devrait être donné plus souvent aux parents.

Tableau 3.8 : Caractéristiques des parents de la classe 2

CLASSE 2 (29.4%)	% dans la classe	% global
En tant que parents, estimez-vous que l'enseignant de votre enfant vous explique...		
Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages : « assez mal » ou « très mal »	76.4	30.2
Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe : assez mal » ou « très mal »	52	21
Où votre enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre : « assez mal » ou « très mal »	29.9	16.9
Si votre enfant fait des progrès : « assez bien » ou « très bien »	96.5	90.4
Comment votre enfant travaille à l'école : « assez bien » ou « très bien »	94.9	90.3
Comment votre enfant se comporte à l'école : « assez bien » ou « très bien »	96.5	93
Selon vous, les moyens d'évaluation utilisés actuellement pour votre enfant sont...		
...assez complets pour suivre son évolution : « pas tellement d'accord » ou « pas du tout d'accord »	27.6	20.5
... clairs et compréhensibles : « pas tellement d'accord » ou « pas du tout d'accord »	18.9	13.2
De manière générale, pensez-vous que les informations sur votre enfant à l'école...		
« devraient être données plus souvent aux parents »	53.5	44.8

La troisième classe, minoritaire, rassemble seulement 9.5% des répondants (tableau 3.9). Ces parents se distinguent avant tout par leur insatisfaction globale concernant les informations fournies par l'enseignant.

Ces parents ne se sentent pas à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant et ne se sentent pas bien accueillis dans l'école de leur enfant. A noter toutefois que, malgré cela, ces parents seraient prêts à avoir davantage de contacts et d'échanges avec l'école.

Les données disponibles semblent aussi indiquer que cette classe est composée essentiellement par des parents d'élèves en difficulté : ceux-ci affirment en effet que le rythme de la classe est « trop rapide » pour leur enfant et pensent que ses résultats scolaires sont « insuffisants ».

Tableau 3.9 : Caractéristiques des parents de la classe 3

CLASSE 3 (9.5%)	% dans la classe	% global
En tant que parents, estimez-vous que l'enseignant de votre enfant vous explique ...		
Comment votre enfant travaille à l'école : « assez mal » ou « très mal »	75.6	8.3
Si votre enfant fait des progrès : « assez mal » ou « très mal »	71.9	8.5
Les points faibles et les besoins de votre enfant : « assez mal » ou « très mal »	71.9	12.5
Les points forts de votre enfant à l'école : « assez mal » ou « très mal »	74.4	14.4
Comment votre enfant se comporte à l'école : « assez mal » ou « très mal »	47.6	5.7
Où votre enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre : « assez mal » ou « très mal »	69.5	16.9
Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages : « assez mal » ou « très mal »	81.7	30.2
Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe : « assez mal » ou « très mal »	59.8	21
Accueil des écoles et implication des parents		
Nous nous sentons à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant de notre enfant : « pas tellement d'accord » ou « pas du tout d'accord »	34.1	6.6
Nous nous sentons bien accueillis dans l'école de notre enfant : « pas tellement d'accord » ou « pas du tout d'accord »	28	5.9
Nous aimerions avoir plus de contacts et d'échanges avec l'école : « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord »	78	54
Performances scolaires de l'enfant		
Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : « trop rapide »	28	11.7
Le temps que vous passez pour aider votre enfant à faire ses devoirs et leçons vous paraît-il : « trop long »	20.7	7.9
Selon vous, les résultats scolaires de votre enfant sont : « insuffisants »	21.9	10.9
Quel niveau de formation souhaitez-vous pour votre enfant : « non-réponse »	30.5	19.6
Selon vous, les moyens d'évaluation utilisés actuellement pour votre enfant sont ...		
...assez complets pour suivre son évolution : « pas tellement d'accord » ou « pas du tout d'accord »	53.7	20.5
... clairs et compréhensibles : « pas tellement d'accord » ou « pas du tout d'accord »	36.6	13.2
De manière générale, pensez-vous que les informations sur votre enfant à l'école ...		
« devraient être donné plus souvent aux parents »	80.5	44.8

En conclusion

La synthèse des résultats obtenus sur les opinions des parents quant à la qualité de l'information communiquée par l'enseignant montre que :

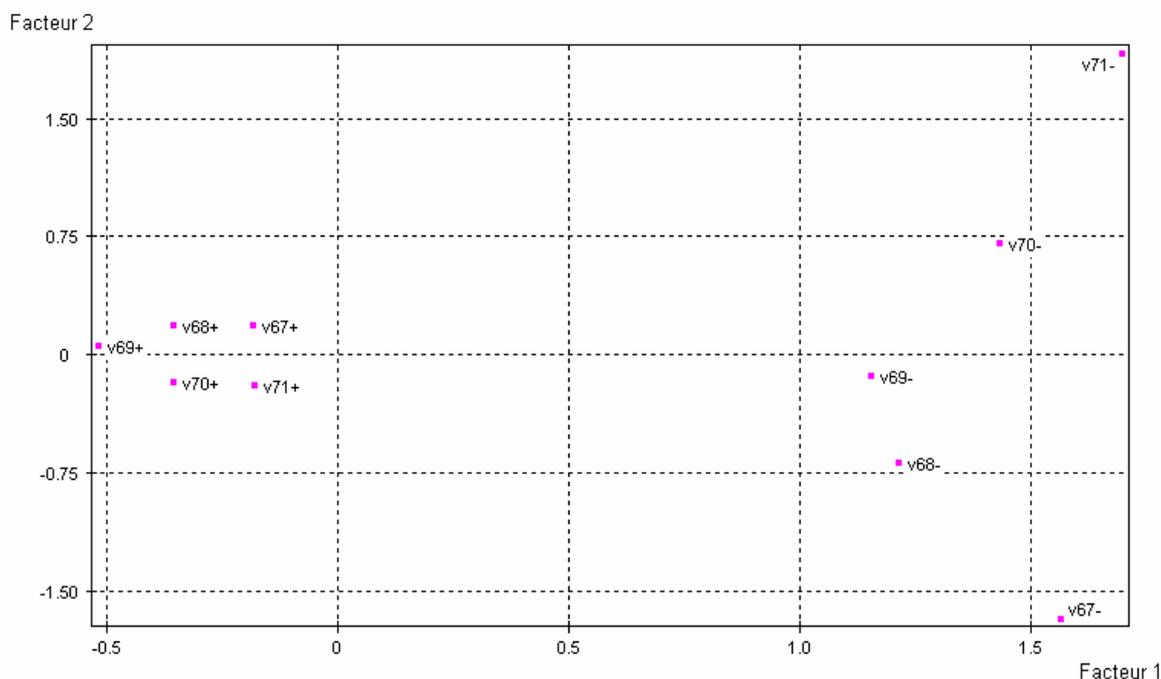
- (i) les parents les plus insatisfaits par rapport aux informations fournies par l'enseignant sont surtout des parents dont l'enfant est susceptible de présenter des difficultés scolaires, alors que, réciproquement, cet aspect ne semble pas poser problème auprès des parents de « bons » élèves. Les parents insatisfaits le sont également par rapport à l'accueil qui leur est réservé via l'établissement. Ils affirment aussi ne pas se sentir très à l'aise dans le contact avec l'enseignant. A cet égard, il faut signaler l'existence de quelques écoles qui semblent se différencier en fonction des « prestations » – particulièrement « bonnes » ou particulièrement « mauvaises » – de leurs enseignants en matière de communication avec les familles.
- (ii) Par ailleurs, les résultats montrent également que les réponses des parents se distinguent quant à l'insatisfaction concernant des informations de caractère plutôt général (portant par exemple sur les méthodes de travail de l'enseignant ou sur l'aide parentale aux apprentissages) et celle touchant des informations plus spécifiques sur l'enfant (par exemple, sa manière de travailler ou de se comporter à l'école).
- (iii) Enfin, nous parvenons à identifier trois groupes distincts de parents dont le degré de satisfaction par rapport à la qualité de l'information communiquée par l'enseignant est variable. Nous pouvons ainsi décrire un premier groupe (majoritaire) de parents « globalement satisfaits » de cet aspect de la relation famille-école. A noter que ces parents se déclarent tout aussi satisfaits de l'accueil qui leur est réservé par l'établissement ou du contact avec l'enseignant. Les parents d'élèves dont l'enfant présente des difficultés sur le plan scolaire apparaissent particulièrement sous-représentés dans ce groupe. Celui-ci est constitué par 61% des répondants. A l'autre extrême, nous avons un groupe de parents « globalement insatisfaits » par rapport à l'information transmise par l'enseignant. Il s'agit d'une toute petite minorité de parents (9.5%). Contrairement aux membres du premier groupe, ils sont insatisfaits de l'accueil de l'école et ne se sentent pas à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant de leur enfant. La désimplification de ces parents n'apparaît toutefois pas comme étant volontaire : ils affirment en fait être disposés à augmenter la quantité d'échanges et de contacts avec l'école. Ajoutons que ce groupe est composé pour l'essentiel par des parents d'élèves manifestant des difficultés scolaires. Entre ces deux extrêmes, nous avons un groupe à la position intermédiaire, dont les parents sont « partiellement insatisfaits » et seulement pour des aspects qui ne concernent pas directement leur enfant mais qui touchent des points plus généraux, relatifs notamment aux méthodes de travail de l'enseignant ou l'aide parentale aux apprentissages.

Les opinions sur l'information fournie par les parents aux enseignants

Résultats de l'analyse factorielle

Nous allons maintenant interpréter les deux premiers axes factoriels issus de l'ACM des opinions sur l'information fournie par les parents aux enseignants. L'annexe XI indique les variables qui contribuent le plus à la formation de ces deux premiers axes factoriels. La représentation graphique de ce plan factoriel principal est présentée dans le graphique 3.10 ci-dessous (variables actives) et dans l'annexe XII (variables illustratives). La liste des 13 variables sélectionnées pour l'illustration des deux axes principaux est présentée dans l'annexe XIII.

Graphique 3.10 : Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents (variables actives)



+ : les parents estiment qu'il est « assez important » ou « très important » de transmettre cette information à l'enseignant
 - : les parents estiment qu'il n'est « pas tellement important » ou « pas du tout important » de transmettre cette information à l'enseignant

Clé de lecture

V67 : Les éventuelles difficultés personnelles ou familiales de l'enfant
 V68 : Ses intérêts personnels
 V69 : Son comportement à la maison
 V70 : Ce qu'il dit par rapport à l'école
 V71 : Son attitude par rapport aux devoirs

Le premier plan factoriel issu de l'analyse factorielle des correspondances multiples restituée au total 60.8% de l'inertie. Le premier axe²⁰ oppose les parents qui sont disposés à transmettre des informations sur l'enfant à son enseignant à des parents qui sont plutôt réticents à cet égard. Cet axe oppose également les parents suisses de langue française aux parents de nationalité et de langue étrangère. Ce premier axe semble également opposer les parents d'élèves manifestant des difficultés sur le plan scolaire (qui affirment que les résultats scolaires de leur enfant sont « insuffisants ») aux parents des « bons élèves » (qui jugent que leurs enfants obtiennent des résultats « plutôt bons » ou même « très bons »). Le deuxième axe²¹ oppose les parents disposés à transmettre des informations d'ordre général, ne relevant pas de la sphère privée de l'enfant, et qui sont en rapport avec l'école (*ce qu'il dit par rapport à l'école, son attitude par rapport aux devoirs*) aux parents disposés à transmettre à l'enseignant des informations d'ordre plus personnel, centrées directement sur l'enfant (*ses éventuelles difficultés personnelles et familiales, ses intérêts personnels, son comportement à la maison*). Il met aussi en évidence l'opposition entre les parents de nationalité et de langue étrangère, issus des classes moyennes et populaires et les parents suisses, de langue française, appartenant aux couches sociales plus favorisées.

²⁰ Ce premier axe explique 41.9% de l'inertie totale.

²¹ Ce deuxième axe résume 18.9% de l'inertie totale.

Résultats de l'analyse typologique

La classification réalisée a abouti à quatre classes (ou groupements) d'enseignants dont les caractéristiques sont les suivantes.

La première classe, la plus nombreuse, réunit 53.4% des répondants (tableau 3.10). La disponibilité de ces parents à communiquer avec le maître est complète, c'est-à-dire qu'elle concerne tous les types d'information évoqués par le questionnaire.

Les réponses de ses membres aux questions concernant l'implication parentale témoignent aussi d'une certaine disponibilité : non seulement ils affirment déjà faire tout ce que l'école demande aux parents, mais souhaiteraient même avoir davantage de contacts et d'échanges avec l'école.

Tableau 3.10 : Caractéristiques des parents de la classe 1

CLASSE 1 (53.4%)	% dans la classe	% global
En tant que parents, estimez-vous qu'il est important d'informer l'enseignant de votre enfant sur ...		
Son comportement à la maison : « assez important » ou « très important »	100	68.7
Ses intérêts personnels : « assez important » ou « très important »	99.1	76.9
Ce qu'il dit par rapport à l'école : « assez important » ou « très important »	100	79.8
Ses éventuelles difficultés personnelles ou familiales : « assez important » ou « très important »	100	89.3
Son attitude par rapport aux devoirs : « assez important » ou « très important »	99.1	89.6
Implication des parents		
Nous pensons faire tout ce que l'école de mande aux parents : « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord »	90.7	86.2
Nous aimerions avoir plus de contacts et d'échanges avec l'école : « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord »	58.1	54
Informations générales		
Langue maternelle de la mère : « français »	54	49.1

La deuxième classe (tableau 3.11) regroupe 29.2% des répondants. Ses membres ne sont que partiellement disposés à transmettre l'information à l'enseignant : les seules informations qu'ils estiment devoir communiquer au maître concernent *les attitudes de l'enfant par rapport aux devoirs* ou *ses éventuelles difficultés personnelles ou familiales*.

Tableau 3.11 : Caractéristiques des parents de la classe 2

CLASSE 2 (29.2%)	% dans la classe	% global
En tant que parents, estimez-vous qu'il est important d'informer l'enseignant de votre enfant sur ...		
Son comportement à la maison : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	63.5	29.8
Ses intérêts personnels : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	47.6	21.3
Ce qu'il dit par rapport à l'école : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	38.1	18.9
Son attitude par rapport aux devoirs : « assez important » ou « très important »	98.4	89.3
Ses éventuelles difficultés personnelles ou familiales : « assez important » ou « très important »	98.4	89.3

La troisième classe, minoritaire, rassemble 7.9% des répondants (tableau 3.12). Ici encore, les parents sont plutôt réticents à transmettre l'information au maître.

En effet, ils affirment qu'il est important de communiquer avec l'enseignant seulement lorsque l'information à transmettre sur l'enfant concerne *son attitude par rapport aux devoirs*.

Ajoutons aussi que les parents qui ont des difficultés à comprendre et parler le français sont sur-représentés dans cette classe.

Tableau 3.12 : Caractéristiques des parents de la classe 3

CLASSE 3 (7.9%)	% dans la classe	% global
En tant que parents, estimez-vous qu'il est important d'informer l'enseignant de votre enfant sur ...		
Ses éventuelles difficultés personnelles ou familiales : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	98.5	9.9
Son comportement à la maison : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	66.2	29.8
Ses intérêts personnels : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	48.5	21.3
Son attitude par rapport aux devoirs : « assez important » ou « très important »	98.5	89.6
Informations générales		
Nationalité des parents : « étrangère »	51.5	26.4
Première langue parlée à la maison : « pas le français »	22	7
Niveau de formation plus élevé des parents : « scolarité obligatoire »	33.8	18

La quatrième classe (tableau 3.13) regroupe seulement 9.5% des répondants. Ces parents ne semblent pas du tout disposés à transmettre des informations concernant l'enfant à l'enseignant.

Ce manque de disponibilité est confirmé par le refus de ces parents à avoir davantage de contacts et d'échanges avec l'école.

Tableau 3.13 : Caractéristiques des parents de la classe 4

CLASSE 4 (9.5%)	% dans la classe	% global
En tant que parents, estimez-vous qu'il est important d'informer l'enseignant de votre enfant sur ...		
Son attitude par rapport aux devoirs : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	93.9	8.9
Ce qu'il dit par rapport à l'école : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	57.3	18.9
Son comportement à la maison : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	63.4	29.8
Ses intérêts personnels : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	37.8	21.3
Ses éventuelles difficultés personnelles ou familiales : « pas tellement important » ou « pas du tout important »	22	9.9
Implication des parents		
Nous aimerions avoir plus de contacts et d'échanges avec l'école : « pas tellement d'accord » ou « pas du tout d'accord »	59.8	44.5

En conclusion

L'analyse des résultats concernant la disponibilité des parents à transmettre des informations sur l'enfant à son enseignant a permis de déterminer que :

- (i) les parents les plus réticents à transmettre des informations sur l'enfant à l'enseignant sont essentiellement les parents de nationalité et de langue étrangère, dont l'enfant ne présente pas de difficultés particulières sur le plan scolaire²² ; de façon inverse, les parents de nationalité suisse et de langue française, et dont l'enfant n'obtient pas des résultats scolaires satisfaisants, sont davantage disposés à fournir des informations concernant l'enfant à son enseignant.
- (ii) Les résultats indiquent aussi que les réponses des parents se distinguent entre la disponibilité à transmettre des informations d'ordre plutôt général, ne relevant pas de la sphère privée de l'enfant (par exemple, des informations relatives à *ce qu'il dit par rapport à l'école* ou à *son attitude par rapport aux devoirs*) et la disponibilité à communiquer des informations plus personnelles (*les éventuelles difficultés personnelles et familiales, ses intérêts personnels, son comportement à la maison*). Les parents de nationalité et de langue étrangère, issus des classes moyennes et populaires, semblent préférer communiquer des informations liées à l'école, alors que les parents suisses, de langue française, issu des milieux sociaux plus favorisés, apparaissent davantage enclins à fournir à l'enseignant des informations d'ordre privé sur l'enfant.
- (iii) Enfin, nous pouvons identifier quatre groupes de parents caractérisés en raison de leur degré de disponibilité à transmettre des informations sur l'enfant à l'enseignant. Nous pouvons ainsi décrire un premier groupe de parents caractérisés par leur disponibilité « totale » (c'est-à-dire concernant tous les aspects mentionnés dans le questionnaire) à communiquer des informations sur leur enfant à son enseignant. Ces parents manifestent une disponibilité analogue en ce qui concerne leur volonté de multiplier davantage les contacts et les échanges avec l'école. Ce premier groupe est formé par 53.4% des répondants. A l'autre extrême, un deuxième groupe de parents, constitué par 9.5% des répondants, refuse complètement de collaborer avec l'enseignant de leur enfant sur ce point. La désimplication de ces parents se retrouve également dans leur refus d'augmenter les contacts et les échanges avec l'école. Entre ces extrêmes, nous retrouvons deux classes à la position intermédiaire (deux groupes de parents plutôt réticents à fournir des informations sur l'enfant aux maîtres, représentant, au total, 37.1% des répondants).

²² Ces caractéristiques pouvant se recouper partiellement.

4. QUAND PARENTS, ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES ÉVALUENT L'ÉVALUATION

Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek

Résumé

- Considérés dans leur ensemble, les parents ont une appréciation positive de la qualité de l'information relative aux différentes manières d'évaluer la progression scolaire de leur enfant. L'importance de cette satisfaction varie cependant selon l'origine sociale et/ou nationale des parents et selon l'estimation que ces derniers font de la réussite de leur enfant à l'école. Quant au rythme où cette information devrait être donnée, les parents se partagent à part égale entre ceux qui sont satisfaits de la situation actuelle et ceux qui souhaiteraient qu'elle soit plus fréquente.
- Les divers modes d'évaluation (notes, appréciations, assorties ou non de commentaires, dossiers d'élèves etc.) proposés à l'appréciation des parents recueillent l'adhésion d'une grande majorité d'entre eux. Seules les appréciations sans autre forme de commentaires sont peu appréciées. Les parents manifestent ainsi leur soutien au système des notes, tout en restant ouverts à d'autres formes d'évaluation jugées complémentaires. Les parents de milieu ouvrier et/ou issus de l'immigration sont plus nombreux à plébisciter le système des notes constituant à leurs yeux des repères plus directement accessibles (problèmes de langue et de compréhension du système scolaire genevois).
- Cette adhésion relativement large aux divers moyens d'évaluation proposés est toutefois relativisée par le fait qu'une minorité importante (un tiers) de parents ne voit pas de lien entre la manière dont l'enfant apprend et le mode d'évaluation appliqué. Les enseignants ont tendance à partager l'opinion que le mode d'évaluation n'influence pas la manière d'apprendre, du moins lorsqu'il s'agit d'élèves moyens ou ayant de bons résultats. En revanche, ils estiment que le mode d'évaluation a une influence déterminante sur l'accès aux apprentissages des enfants en difficulté.
- Concernant les diverses fonctions possibles de l'évaluation (positionnement de l'enfant parmi ses camarades ou par rapport aux objectifs d'apprentissage, encouragement à travailler, compétition vis-à-vis des autres ou de soi-même), les parents, les enseignants et les élèves ont des positions assez proches. Au premier rang des fonctions que doit remplir l'évaluation vient le positionnement de l'enfant par rapport aux objectifs d'apprentissage. En revanche, tout ce qui suggère la comparaison ou la compétition entre camarades est nettement rejeté, en particulier par les enseignants. Du côté des parents, l'importance de ce rejet varie en fonction de l'origine sociale et/ou nationale.

La question de l'évaluation des apprentissages constitue un enjeu de toute réforme scolaire et, par conséquent, de celle actuellement mise en place dans l'école primaire genevoise²³. Par ailleurs, l'évaluation est un moyen de communication entre les divers acteurs impliqués dans l'école. Aux *parents* elle fournit une information sur les résultats obtenus par leur enfant dans ses apprentissages. Pour les *enseignants*, c'est un moyen de situer leurs élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage et de mesurer la progression de leurs

²³ La question de l'évaluation est à la fois une question d'ordre pédagogique et politique. Le référendum vaudois sur les notes scolaires ainsi que l'intention proclamée par le Parti radical genevois de s'en prendre à la suppression des notes avant même qu'elle n'entre dans les faits montre à quel point ces questions sont considérées comme sensibles dans l'opinion publique.

acquis, aussi bien au plan individuel (pour chacun des élèves) que collectif (pour le groupe-classe). C'est également une manière de communiquer avec les familles à l'occasion de la transmission des résultats mis en évidence par les différents modes d'évaluation. Pour les *élèves*, enfin, c'est un moyen de prendre conscience des progrès accomplis ainsi que des efforts à fournir encore, et de se situer par rapport aux camarades de classe.

Aux uns et aux autres, nous avons posé des questions relatives aux différentes fonctions que l'on peut, au-delà des objectifs explicites, attribuer à l'évaluation. Aux parents, nous avons en outre demandé quel jugement ils portent sur les différents modes d'évaluation appliqués dans les écoles ainsi que sur les modalités et la qualité de communication à leur intention des différents résultats d'évaluation. Globalement, les informations recueillies portaient sur les dimensions suivantes :

- qualité et accessibilité (clarté, concision, exhaustivité) des informations transmises (parents seulement) ;
- rythme souhaité pour les évaluations sommatives (parents seulement) ;
- appréciation des divers modes d'évaluation : notes, appréciations, commentaires, dossiers d'élèves, etc. (parents seulement) ;
- fonctions attribuées à l'acte d'évaluer : stimulation, auto-évaluation, comparaison, compétition, etc. (parents, enseignants, élèves).

Qualité de l'information concernant l'évaluation

Que pensent les parents de l'information qu'ils reçoivent de l'école en matière d'évaluation ? Est-elle, à leurs yeux, suffisante, claire et compréhensible ?

Les parents estiment dans leur grande majorité que les moyens d'évaluation actuels sont *clairs et compréhensibles* (86%), *concis et simples* (86%). Ils sont un tout petit peu moins nombreux à penser que les moyens d'évaluation sont *assez complets pour suivre l'évolution de l'enfant* (78%). Notons également qu'en général les parents satisfaits le sont sur tous les aspects de l'information reçue.

Au-delà de cette très grande satisfaction générale, il convient de différencier les réponses des parents en fonction de leurs caractéristiques socioculturelles et de leur positionnement par rapport à d'autres thèmes abordés dans le questionnaire²⁴.

Les parents les plus satisfaits de l'information reçue, à la fois sur ses dimensions *claire et compréhensible* et *assez complète* sont d'abord ceux dont l'enfant réussit à l'école. Dès lors, ils se satisfont le plus aisément d'une évaluation sous forme de simple mention. Ils sont aussi plus nombreux à penser que l'évaluation n'est pas très importante par rapport aux résultats. Les parents parlant français ou une autre langue latine²⁵ se retrouvent proportionnellement plus souvent dans ce groupe, avec une nette prédominance des premiers.

Les parents parlant une autre langue, eux, se retrouvent plus facilement parmi ceux qui sont les moins satisfaits de l'information reçue, parce qu'il la trouvent *difficile à comprendre* mais aussi *insuffisamment complète*. Curieusement, on trouve aussi un groupe de mères (mais pas de pères !) suisses parmi eux. Ces parents rejoignent, dans leur appréciation négative de l'information reçue, une partie (18%) des parents de milieu ouvrier.

²⁴ Les résultats qui suivent sont obtenus à l'aide d'une méthode caractérisant l'une des modalités d'une variable donnée par l'ensemble des modalités des autres variables. La modalité « J » d'une variable donnée est significativement plus représentée dans les différents groupes « k » mentionnés dans le texte que dans la population globale des 872 parents interrogés. Techniquement, pour la modalité « J », on a calculé la probabilité hypergéométrique d'observer un effectif au moins aussi extrême ($p < 0.01$). Notons que lorsqu'il s'agit de questions à deux modalités (ce qui est souvent le cas puisque nous avons dichotomisé la plupart des réponses), le fait qu'une modalité soit sur-représentée implique automatiquement une sous-représentation de l'autre modalité.

²⁵ Nous avons divisé notre échantillon en quatre catégories linguistiques, selon que la langue parlée à la maison était le français (74% des répondants), d'autres langues latines (italien, espagnol, portugais 11%), des langues anglo-saxonnes (0,9%) et les autres langues (albanais, turc, serbe, etc. 6%).

Quant à la troisième dimension portant sur le fait que l'information reçue serait *trop compliquée et donnant trop de détails*, elle réunit des parents de langue non latine, ne parlant donc pas français à la maison et provenant de pays à la périphérie ou extérieurs à l'Europe ; ils ne visent d'ailleurs pas au-delà de la scolarité obligatoire pour leur enfant qui, selon eux, ne réussit pas à l'école. Dans ce même groupe « d'insatisfaits », on trouve des parents souhaitant que l'évaluation permette de situer l'enfant et de stimuler son esprit de compétition, particulièrement au moyen des notes. On peut penser que dans ce sous-groupe, l'insatisfaction ne provient probablement pas d'une difficulté à comprendre l'information reçue mais plutôt de l'impression qu'elle est trop compliquée, voire inutile et qu'elle ne remplace pas un système de notes qui a fait ses preuves.

En ce qui concerne les répondants qui estiment au contraire que l'information n'est pas trop compliquée, les parents suisses, de profession libérale ou cadres dirigeants, dont l'enfant réussit très bien à l'école et qui ne valorisent pas l'aspect compétitif de l'évaluation sont proportionnellement plus nombreux. Cependant, ils ne vont pas jusqu'à souhaiter des bilans scolaires plus espacés.

Rythme souhaité en matière d'information et de bilans des apprentissages

Au sujet du rythme auquel l'école devrait transmettre des *informations au sujet de leur enfant*, les parents sont assez partagés. Plus de la moitié (53%) d'entre eux estiment que cette information est donnée à un bon rythme, alors que 45% d'entre eux aimeraient la recevoir plus fréquemment. Une chose est sûre, il n'y a quasiment aucun parent (0,3%) pour souhaiter être moins souvent informé !

Parmi les critères objectifs, seul le niveau de formation permet de distinguer les parents sur l'opinion qu'ils se font de la « bonne » fréquence de l'information reçue : ceux ayant fait des études longues sont plus nombreux à estimer que l'information est donnée à un bon rythme. Les parents qui ont l'impression que leur enfant ne réussit pas à l'école aimeraient recevoir plus souvent des informations²⁶.

La fréquence annuelle « classique » du bilan d'apprentissage de l'enfant est plébiscitée à 88%. En revanche, les parents ne sont que 35% à accepter l'idée que ce bilan pourrait se faire au terme d'un cycle de plusieurs années ou en dernière année de l'école primaire²⁷. Lorsqu'on sait que la rénovation de l'école primaire projette de réaliser des évaluations certificatives aux termes de cycles de quatre ans, on mesure le chemin à parcourir auprès des parents pour les informer et les convaincre de la nécessité du changement programmé.

Il faut toutefois rester prudent face à ces chiffres. Tout d'abord, la différence entre évaluation formative et évaluation certificative, qui est au cœur de la réforme envisagée, est probablement peu connue du grand public et il y a tout à parier que bien des parents expriment par leurs réponses la crainte de n'avoir plus suffisamment de « feedback » sur le travail de leur enfant lorsqu'on leur parle de « cycle de plusieurs années ». D'autre part, on doit aussi nuancer passablement ces résultats quand on sait que 23% des parents ont répondu favorablement à toutes les propositions (qui se voulaient plus ou moins exclusives). Cela peut être le signe d'une compréhension difficile de notions qui ne sont pas encore suffisamment diffusées dans un large public, mais cela peut aussi vouloir dire qu'en fin de compte, les parents ne sont pas des partisans très convaincus d'une solution au détriment d'une autre. Reste qu'il s'en trouve tout de même une moitié pour ne créditer « que » la solution du bilan annuel.

La plupart des parents (89%) plébiscitent donc les bilans annuels, quoique de manière non exclusive. Devant un tel consensus, on ne sera pas étonné de constater que les facteurs permettant de distinguer les parents entre eux sont fort rares.

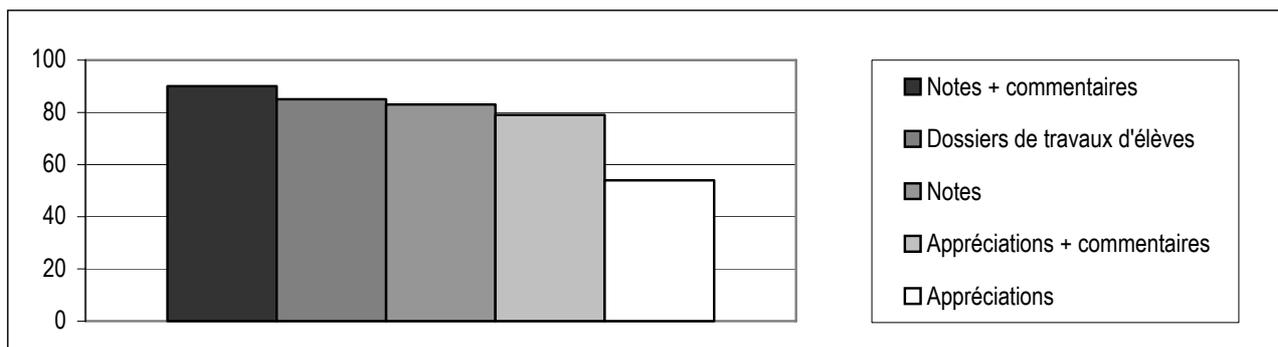
²⁶ Cela est confirmé par les résultats d'une autre recherche (*Familles, école et quartier*, 2003) concernant le rapport à l'école de familles de milieu populaire. Parmi ces parents, dont la plupart ont une scolarité courte, ceux dont l'enfant a des difficultés à l'école ont souvent exprimé le sentiment de manquer de repères pour suivre l'évolution de leur enfant dans ses apprentissages scolaires.

²⁷ Le total dépasse 100%. Cela s'explique par le fait que les questions étaient séparées et que les parents pouvaient approuver plus ou moins finement plusieurs propositions.

Appréciation des différents modes d'évaluation

Les parents étaient également invités à indiquer le degré d'importance qu'ils attribuent à divers modes d'évaluation (notes, commentaires, appréciations, dossier de travaux d'élèves, etc.). Pour ce faire, on ne leur demandait pas d'accorder une préférence pour un mode d'évaluation mais de se déterminer sur chaque proposition pour elle-même. En conséquence, on ne sera pas étonné de constater que tous les modes d'évaluation, sauf un, obtiennent des scores élevés (entre 78% et 89%).

Graphique 4.1 : Importance attribuée aux divers modes d'évaluation par les parents (en %)



On notera tout d'abord que les parents manifestent rarement une opinion tranchée. En effet, peu d'entre eux optent pour un système d'évaluation en rejetant les autres, ceci aussi bien en ce qui concerne les modes qualitatifs que quantitatifs d'évaluation. Une grande majorité d'entre eux souhaitent une combinaison des différentes manières d'apprécier le travail scolaire de leur enfant.

Si les *notes* sont jugées importantes par 81% des parents, ces derniers préfèrent encore des notes *assorties de commentaires* (89%). Les *dossiers d'élèves avec des commentaires* sont d'ailleurs tout aussi appréciés que les notes (84%). En revanche, une évaluation donnée sous la forme d'une simple appréciation de type « *très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant* » n'est prisée que par la moitié des parents (53%). Il est probable que cette forme qualitative d'appréciation soit jugée un peu trop sommaire ou perçue comme insuffisamment informative et explicite.

Si les parents restent ainsi fidèles aux modes traditionnels d'évaluation, cela ne signifie pas pour autant qu'ils s'opposent à l'introduction d'autres manières de procéder. Cela doit d'autant plus être mis en évidence du fait que la 6^e primaire est une année décisive en ce qui concerne l'évaluation certificative des enfants.

Le système des notes est particulièrement valorisé par les parents d'Europe latine ou de pays plus lointains (voir note n° 25). Il est possible qu'ils cherchent à retrouver les repères qu'ils avaient dans leur propre pays ou que, lorsqu'ils maîtrisent mal la langue française, les notes soient pour eux le seul moyen de se situer. Ce n'est sûrement pas un hasard si les parents qui estiment *trop compliquées* les explications données par l'école se retrouvent également plus nombreux dans ce contexte.

D'autre part, on trouvera plus facilement dans ce groupe des parents estimant qu'une des fonctions de l'évaluation consiste à *stimuler un esprit de compétition*, à *situer l'élève parmi ses camarades* et à *l'amener à se surpasser*.

Parmi les parents moins nombreux qui n'accordent pas leur faveur au système des notes mais se montrent plus enclins à approuver des systèmes plus « qualitatifs » tels que des dossiers d'élèves, nous trouvons des parents qui sont plus souvent suisses et/ou ont davantage bénéficié d'une formation supérieure et sont moins enclins à soutenir l'esprit de compétition à travers le mode d'évaluation choisi. Parmi ces parents, on trouve aussi plus facilement les parents qui soutiennent des bilans sur deux années ou par cycles de plusieurs années.

Notons aussi que 38% des parents estiment que l'enfant *apprend de la même manière, quel que soit le mode d'évaluation utilisé*, niant ainsi l'idée d'un lien entre apprentissage et mode d'évaluation. Parmi les parents partageant cette opinion, on constate que les parents de milieu ouvrier, de formation primaire et de langue

étrangère sont majoritaires, alors que parmi les tenants de l'opinion contraire, on trouve une sur-représentation de parents suisses, de cadres dirigeants et de formation supérieure.

Cette dernière question a également été posée aux enseignants, en leur demandant de spécifier si, de leur point de vue, cette relation entre apprentissage et mode d'évaluation variait selon qu'ils ont affaire à des élèves moyens, en difficulté ou au contraire aux meilleurs d'entre eux. Sur cette question, les enseignants montrent une attitude très proche de celle de l'ensemble des parents lorsqu'ils pensent plus spécifiquement aux *élèves moyens* : ils sont 36% à penser que ces derniers apprennent de la même manière, quel que soit le mode d'évaluation. Bien entendu, en ce qui concerne les meilleurs élèves, cette proportion augmente fortement et atteint 77%. En revanche, elle descend à 20% pour les élèves en difficulté. Ainsi, aux yeux des enseignants, plus le niveau de l'élève est bas et plus le mode d'évaluation peut avoir un effet sur ses apprentissages. Ce sont donc essentiellement les élèves en difficulté qui bénéficieraient du développement de modes d'évaluation diversifiés, alors que pour les bons élèves, le mode d'évaluation joue un rôle très secondaire sur l'acquisition des apprentissages.

Les enseignants estimant que le mode d'évaluation a peu d'influence sur les apprentissages sont proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir d'expérience du travail en équipe ou en proche collaboration, notamment à propos des situations d'apprentissages ou des relations avec les parents.

Ce qu'on peut retenir de ces chiffres, c'est que, pour les parents comme pour les enseignants, l'effet du mode d'évaluation sur les apprentissages est loin d'être ressenti comme évident, sauf en ce qui concerne les élèves en difficulté pour les seconds. On peut donc en déduire que pour les deux catégories d'acteurs, l'évaluation remplit également d'autres fonctions que nous allons examiner maintenant.

Fonctions de l'évaluation : des parents et des enseignants assez d'accord

Nous avons demandé aux parents et aux enseignants de se prononcer sur une série d'objectifs plus ou moins implicites que peut viser l'évaluation des élèves, comme par exemple : le positionnement de l'enfant parmi ses camarades et par rapport aux objectifs d'apprentissage, l'encouragement à travailler, la compétition (vis-à-vis de soi-même ou des autres) et la communication avec l'école.

D'une manière globale, on peut dire que le point de vue des enseignants ne s'oppose pas à celui des parents. Comme on le voit dans le graphique 4.2, les ordres de priorité sont assez semblables dans les deux groupes, à l'exception d'une seule interversion, à deux rangs de distance, dans le degré de l'importance accordée par les uns et les autres aux propositions *moyen d'encourager l'enfant à travailler* et *donner à l'enfant l'envie de se dépasser*.

Lorsque l'on cumule les modalités de réponse *important* et *très important*, on remarque que dans leur grande majorité, les parents comme les enseignants voient en priorité l'évaluation comme un moyen d'aider les enfants à *se situer par rapport aux objectifs d'apprentissages* (96% et 90%).

Voir l'évaluation comme un *moyen d'encourager l'enfant à travailler* est une idée mieux acceptée par les parents que par les enseignants (respectivement 91% et 79%), alors que nous trouvons la situation inverse en ce qui concerne la proposition *donner à l'enfant l'envie de se dépasser*, qui est davantage valorisée par les enseignants (87% contre 75%).

On le voit, lorsque les parents et les enseignants divergent sur certains points, cela va souvent dans le sens d'une simple interversion, en termes de rang, de propositions assez proches l'une de l'autre. En fin de compte, il s'agit peut-être d'une interprétation différente par les acteurs d'un vocabulaire un peu particulier qui raisonne autrement à l'oreille des parents qu'à celles des enseignants.

Ainsi, les parents privilégient légèrement (toujours en termes de rang) le fait que l'évaluation peut amener les élèves à *se mettre au travail*, alors que les enseignants préfèrent penser, eux, que cela peut encourager les enfants à *se surpasser*. Serait-ce une façon de sous-entendre que l'évaluation stimule davantage les élèves qui réussissent bien à l'école ?

En poursuivant la lecture du graphique 4.2, nous constatons que deux résultats se distinguent de l'ensemble ; ce sont ceux relatifs aux propositions impliquant une notion de compétition. Elles ne sont acceptées que par 27% des parents et 33% des enseignants si on introduit explicitement le terme de *compétition*, et par 34% des

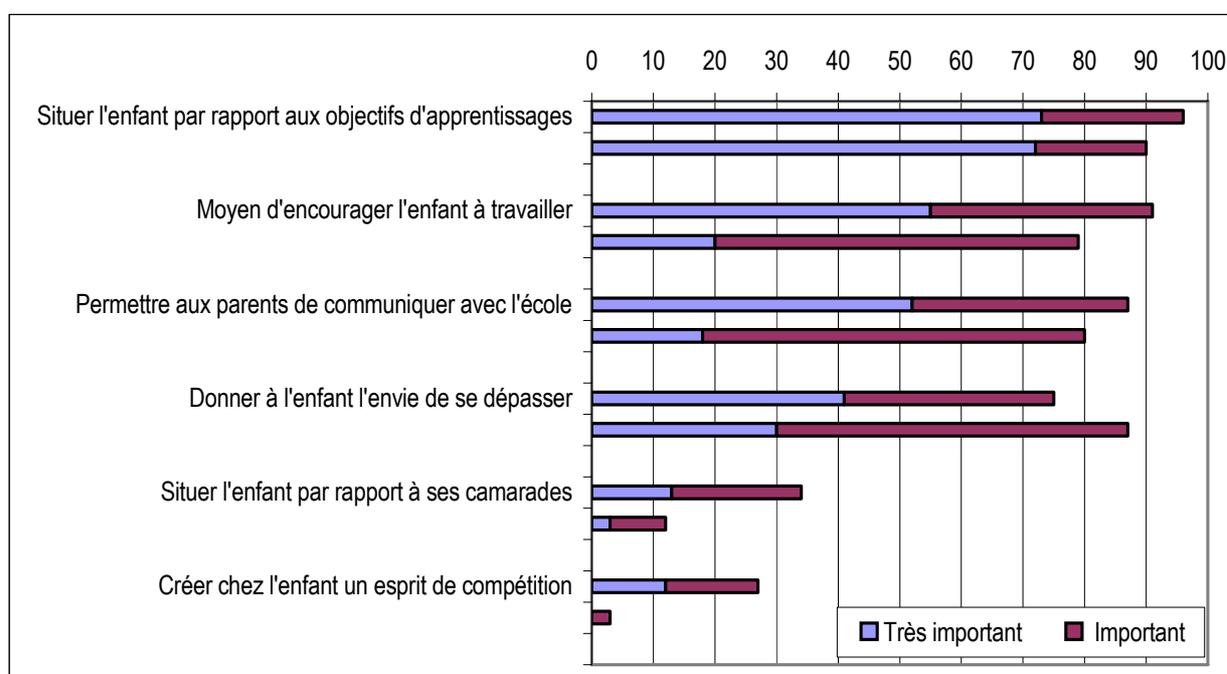
parents et 11% des enseignants si l'on parle simplement de *situer l'enfant par rapport à ses camarades*. On le voit, dans le milieu enseignant, la comparaison des performances des élèves est une tendance fortement combattue, davantage même que la seule idée de compétition qui, elle, laisse planer le doute sur l'aspect comparatif de la compétition : on peut se mesurer à soi-même. D'où probablement le fait que *l'envie de se dépasser* est une fonction de l'évaluation bien acceptée par tous (respectivement 75% et 87%).

Ce rejet de tout ce qui touche à l'aspect compétitif dans les appréciations que font les acteurs des fonctions de l'évaluation dépasse probablement la seule question de l'évaluation.

Notons que les parents de milieu ouvrier, et notamment ceux issus de l'immigration, sont moins réticents à l'idée d'une compétition ou d'une comparaison entre enfants par le biais de l'évaluation que ceux des autres catégories sociales. Nous y reviendrons.

Enfin, la fonction « communicationnelle » permettant aux parents de communiquer avec l'école par le biais de l'évaluation de leur enfant est bien cotée par les uns et les autres (87% et 80%). A ce propos, les deux groupes d'acteurs semblent en phase avec la « tradition » scolaire qui a longtemps privilégié l'évaluation comme mode de communication institutionnelle avec les parents.

Graphique 4.2 : Les fonctions de l'évaluation selon les parents et les enseignants (en %)



1^{ère} ligne de chaque item = opinion des parents

2^e ligne de chaque item = opinion des enseignants

Bien que les opinions des parents et des enseignants soient globalement assez proches l'une de l'autre, les deux groupes diffèrent cependant sur la manière d'exprimer le degré d'importance attribué aux différentes propositions. C'est ce que montrent les graphiques 4.3 de la page suivante.

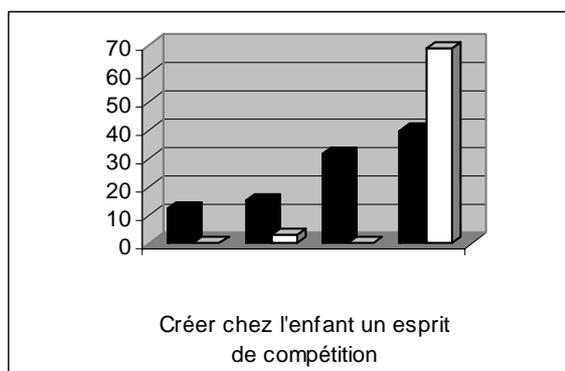
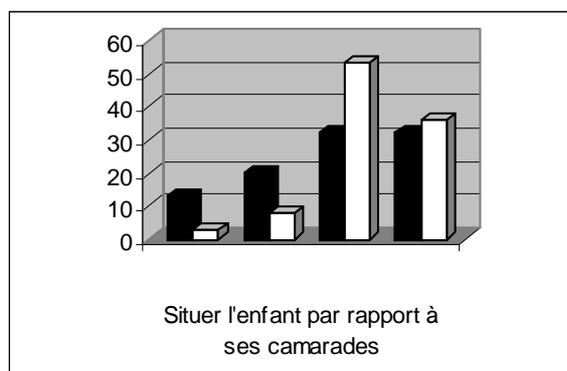
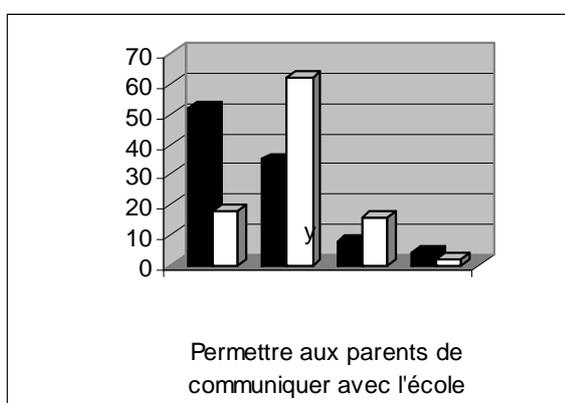
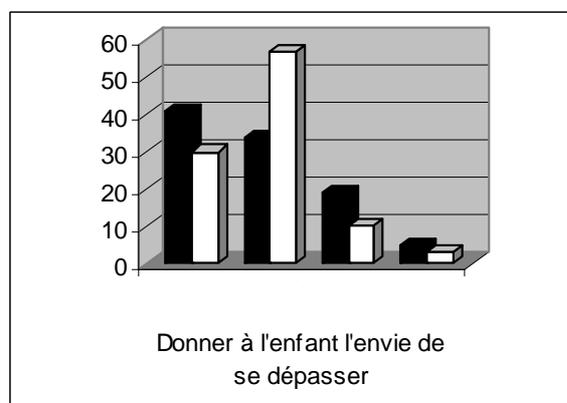
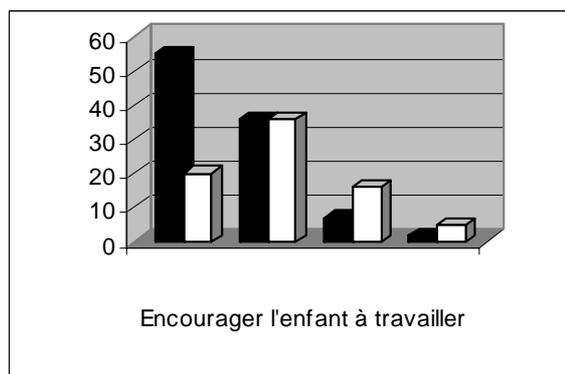
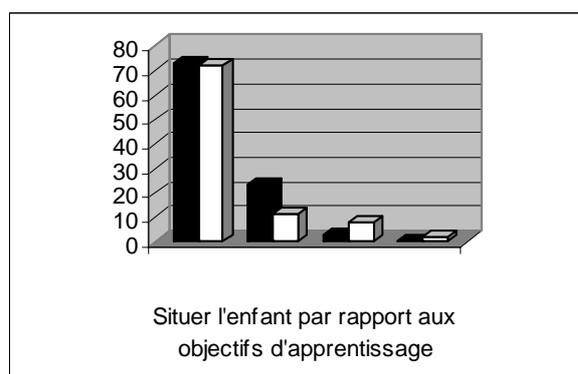
En ce qui concerne les propositions qu'ils jugent globalement importantes, les enseignants sont systématiquement moins nombreux que les parents à les taxer de *très importantes* avec donc une préférence généralisée pour la réponse plus modérée *plutôt importante*. En revanche, lorsqu'ils rejettent une proposition, ils mettent l'accent sur le *pas du tout*, plutôt que sur le *pas tellement* important, contrairement aux parents dans la même situation. En d'autres termes, ils se montrent relativement réservés lorsqu'ils accordent une certaine importance à telle ou telle fonction de l'évaluation, alors qu'ils expriment de manière plus tranchée le rejet des autres propositions. Dans ce dernier cas, ils apparaissent comme plus critiques que les parents.

On remarque également que, du côté des enseignants, un seul objectif d'évaluation, *situer l'enfant par rapport aux objectifs*, recueille véritablement leurs faveurs (72% le considèrent comme *très important*)²⁸. Pour les parents, et en considérant toujours la position *très important*, l'évaluation remplit plusieurs fonctions simultanément : *situer l'enfant par rapport aux objectifs*, *permettre la communication avec l'école*, *donner à l'enfant l'envie de se dépasser*.

Graphiques 4.3 : Analyse détaillée des fonctions de l'évaluation selon les parents et les enseignants (en %)

■ = réponses des parents □ = réponses des enseignants

Dans chacun des graphes suivants, les couples de colonnes mettent en rapport l'opinion des parents (en noir) avec celle des enseignants (en blanc). Lorsqu'on lit les graphiques de gauche à droite, les couples de colonnes indiquent successivement les options *très*, *plutôt*, *pas tellement* et *pas du tout* important.



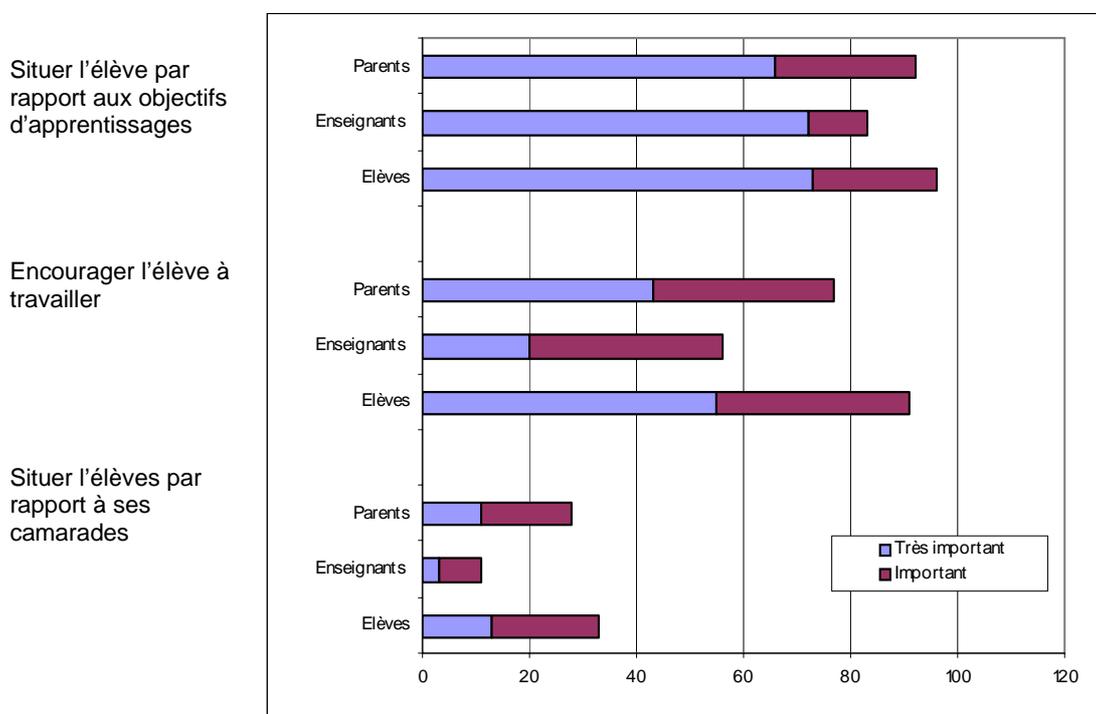
²⁸ Il est à noter que la position des enseignants correspond tout à fait aux exigences de l'institution en matière d'évaluation.

On voit donc que l'évaluation ne remplit pas exactement la même fonction pour les uns et pour les autres. Pour les enseignants, elle sert essentiellement à mesurer le travail de l'élève à l'aune des objectifs scolaires alors que pour les parents, elle remplit plusieurs fonctions distinctes.

Comparaison avec les réponses des élèves

Dans un questionnaire destiné aux élèves (dont les parents sont précisément ceux dont il est question ici), le thème de l'évaluation a également été abordé. Certaines des propositions soumises à l'appréciation des élèves à cette occasion sont suffisamment proches de celles proposées aux parents et aux enseignants pour permettre une comparaison. D'autres sont spécifiques et ne se retrouvent que dans le questionnaire des élèves, d'autres encore exclusivement dans ceux des parents et des enseignants. Dans le graphique 4.4, nous reprenons celles qui peuvent faire l'objet d'une comparaison entre les trois groupes et nous illustrerons dans le graphique 4.5 celles qui ont été posées spécifiquement aux élèves.

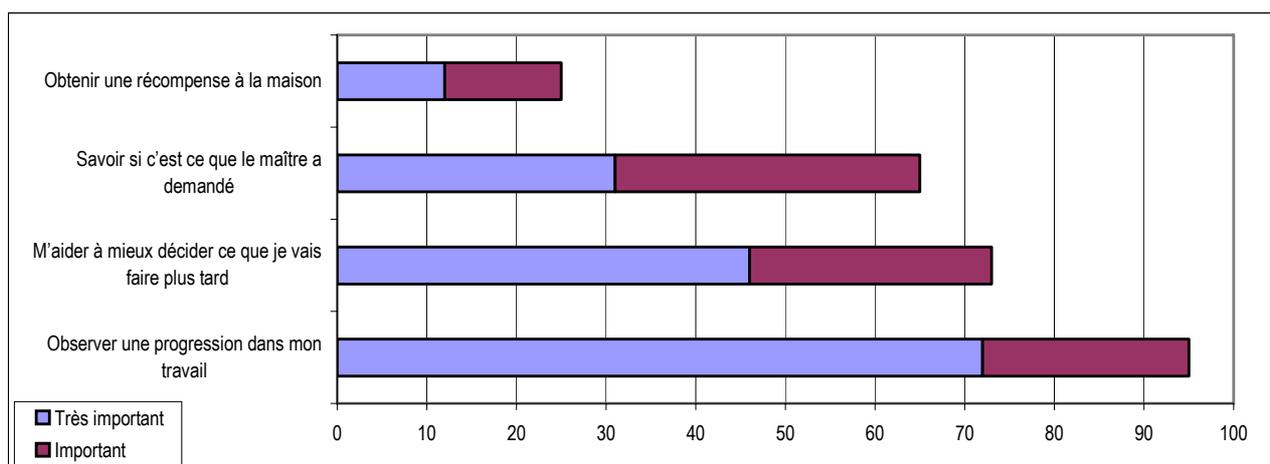
Graphique 4.4 : Les objectifs de l'évaluation vus par les trois principaux acteurs de l'école



Notons tout d'abord une grande similitude des trois groupes sur l'une des fonctions d'évaluation jugées parmi les plus importantes par tout le monde : *situer l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissages*.

En ce qui concerne *l'encouragement au travail*, les élèves sont très proches des enseignants, alors que pour la proposition *situer l'élève par rapport à ses camarades*, rejetée par tout le monde de manière plus ou moins accentuée, ils se situent plus près des parents. Quoi qu'il en soit, nous n'observons pas de jugements très différents chez les parents et les enseignants d'une part et chez les élèves d'autre part.

La question concernant les objectifs de l'évaluation a été posée aux élèves en des termes légèrement différents (graphique 4.5).

Graphique 4.5 : Objectifs de l'évaluation vus par les élèves (en %)

Les élèves perçoivent avant tout l'évaluation comme un moyen d'*observer une progression dans leur travail* (95%), ce qui se rapproche de la proposition *donner à l'enfant l'envie de se dépasser* figurant dans les questionnaires des adultes.

En revanche, l'évaluation ne fonctionne que peu souvent comme levier pour l'obtention d'une récompense extérieure à l'univers scolaire : seul un quart des élèves (25%) reconnaissent que c'est pour eux un moyen d'*obtenir une récompense à la maison*. Ils sont plus nombreux (65%) à penser que l'évaluation peut les aider à *savoir s'ils font ce que le maître a demandé* et à estimer que cela peut les aider à *décider ce qu'ils vont faire plus tard* (73%).

En résumé, les trois groupes d'acteurs se rejoignent pour plébisciter largement (90 à 96%) la fonction de l'évaluation permettant à l'élève de *se situer par rapport aux objectifs d'apprentissages*. La principale fonction de l'évaluation consiste dès lors pour ces trois groupes d'acteurs à donner la possibilité à l'élève de s'auto-évaluer par rapport aux objectifs, à mesurer sa progression, et accessoirement à l'aider dans son travail. L'évaluation n'est considérée comme importante par aucun des trois groupes d'acteurs (considérés globalement) pour mesurer les performances des uns par rapport aux autres, encore moins pour entrer dans des rapports de compétition.

En ce qui concerne les enseignants, on ne trouve aucun facteur discriminant qui permettrait de caractériser des groupes de répondants en fonction de leur attitude face aux pratiques d'évaluation.

Brève mise en perspective

Afin de mieux mettre en perspective les différents résultats présentés, nous avons effectué une analyse en confrontant les diverses réponses aux principales variables objectives de contexte, comme l'appartenance sociale des parents répondants, leur niveau d'instruction et la langue qu'ils parlent à la maison. Tous les résultats présentés ci-dessous sont significatifs²⁹, quand bien même certains écarts peuvent apparaître comme relativement faibles.

Les notes et les appréciations, des repères facilement compréhensibles

Les parents de milieu ouvrier et/ou n'ayant pas dépassé la scolarité obligatoire, de même que ceux ne parlant pas le français à la maison (à l'exclusion des parents de langues anglo-saxonnes³⁰) sont de 12 à 15% plus

²⁹ Test de significativité du Chi-carré ($p < .05$).

³⁰ Vu la faible proportion de familles parlant des langues anglo-saxonnes (0,9%), nous n'en tiendrons pas compte dans nos commentaires. Il nous suffira de savoir que selon les questions considérées, c'est parfois le fait de parler une langue

nombreux que les autres à plébisciter le système des notes et des appréciations, de loin plus facile à comprendre et à décoder immédiatement que d'autres formes d'évaluation plus qualitatives. On ne s'étonnera donc pas que près d'un cinquième des parents de milieu ouvrier, un quart de ceux de langues latines et un tiers parlant une autre langue à la maison trouvent ces autres modes d'évaluation *trop compliqués* et *donnant trop de détails*, donc difficiles à comprendre. C'est d'ailleurs cohérent avec le fait que les parents de langue étrangère (souvent de milieu ouvrier quand il s'agit des langues latines et d'autres langues) soient les plus nombreux (respectivement 43% et 60%, voir chapitre 5) à souhaiter être informés davantage sur les manières d'évaluer. En revanche, les parents de milieu aisé, plus instruits et généralement francophones, sont moins de 10% à trouver que les moyens d'évaluation autres que les notes sont *trop compliqués* ou qu'ils donnent *trop de détails*.

Cela renvoie à ce que certains ont appelé *l'opacité du système scolaire* pour les parents de milieu populaire³¹, notamment issus de l'immigration. En d'autres termes, ces parents ont de la peine à déchiffrer ce qui se passe à l'école et comment cela fonctionne. C'est pourquoi ils apprécient les notes qui constituent des repères clairement interprétables, leur permettant notamment de *situer l'enfant par rapport à ses camarades*. Ces mêmes parents ne voient d'ailleurs pas de lien entre le mode d'évaluation et l'acquisition des apprentissages, puisqu'ils sont plus nombreux à être d'accord avec l'idée que *l'enfant apprend de la même manière, quel que soit le mode d'évaluation*.

Appréciation différentielle de la comparaison et de la compétition

Les parents de classe moyenne sont ceux qui rejettent le plus l'idée de la comparaison entre élèves, à savoir que l'évaluation doit permettre à l'enfant de *se situer par rapport à ses camarades* (29% d'avis favorables contre 36-40% chez les autres répondants). Les parents de milieu ouvrier sont un peu plus souvent favorables (34%) à l'idée que l'évaluation doit créer de la compétition entre les élèves que les parents de classe moyenne et supérieure (env. 20%). Cette idée est particulièrement répandue (71%) chez les parents parlant une langue *autre* à la maison, autrement dit provenant de pays extérieurs ou à la périphérie de l'Europe. Les parents parlant une langue *latine* ou *autre* sont aussi particulièrement favorables (respectivement 84% et 82%) à l'idée que l'évaluation doit *donner à l'enfant l'envie de se dépasser*. On peut émettre l'hypothèse que pour ces familles, l'enjeu de l'intégration ou de « réussir son immigration » par le biais de la réussite scolaire des enfants est important³² et que l'on mise sur la compétition pour stimuler les enfants. Ces parents ont d'autant plus tendance à déléguer entièrement l'instruction de leurs enfants à l'institution qu'ils ne se sentent souvent pas aptes à les accompagner dans leur travail scolaire.

Pour éclairer ces résultats, il est utile de rappeler que les parents de milieu ouvrier et/ou issus de l'immigration voient dans l'école un instrument de mobilité sociale permettant à leurs enfants de s'en sortir³³. Dès lors ils privilégient les apprentissages de base, une transmission de connaissances qui soit en lien avec le futur métier et attendent de l'enseignant qu'il intéresse l'enfant au travail scolaire et lui dise ce qu'il doit faire (voir chapitre 3). La préférence pour une évaluation notée qui pousse l'enfant à se dépasser, le met en compétition avec ses camarades et lui permet de se situer par rapport à eux, n'est pas en contradiction avec cette manière de voir ; elle va également dans le sens d'une idée assez répandue dans les milieux populaires selon laquelle les efforts doivent être récompensés par une sanction positive permettant de distinguer les élèves méritants des autres.

étrangère qui est déterminant dans leur manière de se positionner, alors que d'autres fois, c'est leur appartenance sociale (la plupart du temps des fonctionnaires internationaux de milieu aisé) qui semble caractériser leurs réponses.

³¹ Voir Le Breton J., « L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents » in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

³² Voir Zehraoui A., « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire, attentes et malentendus » in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

³³ Voir *Familles, école et quartier* (2003).

5. LES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LA FAMILLE : OPINIONS ET ATTENTES RÉCIPROQUES

Sylvain Dionnet, Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek

Résumé

Les parents

- sont très majoritairement satisfaits des informations fournies par les enseignants. Toutefois, il y aurait un certain déficit d'information concernant tout ce qui pourrait donner des points de repères concrets concernant le niveau réel de l'enfant ainsi que la manière de l'aider dans ses apprentissages. Ce déficit relatif de la communication entre l'école et la famille peut s'expliquer par le moindre degré d'importance accordé à ces éléments par les enseignants ;
- sont demandeurs d'informations supplémentaires, surtout au niveau des programmes, des objectifs et des méthodes d'apprentissage ;
- dans leur très grande majorité, se sentent bien accueillis dans l'école et à l'aise pour discuter avec l'enseignant ;
- jugent qu'ils répondent aux exigences de l'école mais sont prêts à s'impliquer davantage et à avoir plus de contacts.

Les enseignants

- portent une attention particulière aux informations qui pourraient être fournies par les parents sur des aspects plus personnels de l'enfant ;
- ne conçoivent pas les parents comme des *auxiliaires pédagogiques* qui s'impliqueraient systématiquement dans l'aide aux devoirs, feraient travailler les points faibles ou encore vérifieraient que les devoirs soient faits correctement. Ils attendent plutôt des parents un rôle d'incitation au travail et une disponibilité à l'égard de l'enfant, au cas où ce dernier aurait besoin d'aide. Autrement dit, ils souhaitent que les parents contribuent à développer l'autonomie de l'enfant en lui laissant la responsabilité de son travail scolaire et de la recherche d'une aide auprès de ses parents, mais dans la mesure où cette autonomie est encadrée par les adultes qui ont dès lors un rôle d'*incitation* et de *soutien* au travail ;
- attendent des parents un rôle *d'auxiliaire éducatif* qui prépare l'enfant aux apprentissages scolaires en développant une attitude positive vis-à-vis de l'école, en favorisant l'activité intellectuelle et en veillant sur ses conditions psychologiques et physiques.

Une évolution générale de l'administration publique tend à ce qu'elle se préoccupe de plus en plus de la qualité de la relation avec ses usagers, non seulement pour mieux communiquer ses intentions et objectifs, mais aussi pour adapter son fonctionnement aux besoins de ceux qui bénéficient de ses services. Dans le cas de l'école, il va de soi que les relations entretenues avec les parents sont essentielles, tant du point de vue du fonctionnement de l'école elle-même que des apprentissages scolaires des élèves. Encore faut-il connaître l'état et la nature de cette relation en s'appuyant, selon les questions abordées, sur le point de vue des uns et des autres.

Les questionnaires adressés aux parents et aux enseignants d'une population d'élèves de 6^e primaire (présentés dans le chapitre précédent) ont visé à obtenir des informations sur :

- la communication entre les parents et les enseignants, à travers la qualité et l'importance de différents types d'informations transmises aux parents par les enseignants ;
- les éléments d'informations complémentaires auxquels les parents aimeraient avoir accès ;
- l'importance et l'utilité des informations concernant l'enfant transmise par les parents à l'enseignant ;
- la perception par les parents de la qualité de l'accueil dans l'école et de leur degré d'implication actuelle ou projetée ;
- le temps consacré par les parents à l'accompagnement du travail scolaire de leur enfant ;
- les attentes des enseignants concernant l'aide aux devoirs et, de manière plus générale, la stimulation cognitive et l'encadrement de l'enfant par les parents.

Les informations recueillies peuvent être regroupées en fonction des trois thèmes suivants : 1. la communication parents/enseignants ; 2. les contacts familles/école ; 3. l'accompagnement du travail scolaire par les parents.

La relation entre parents et enseignants

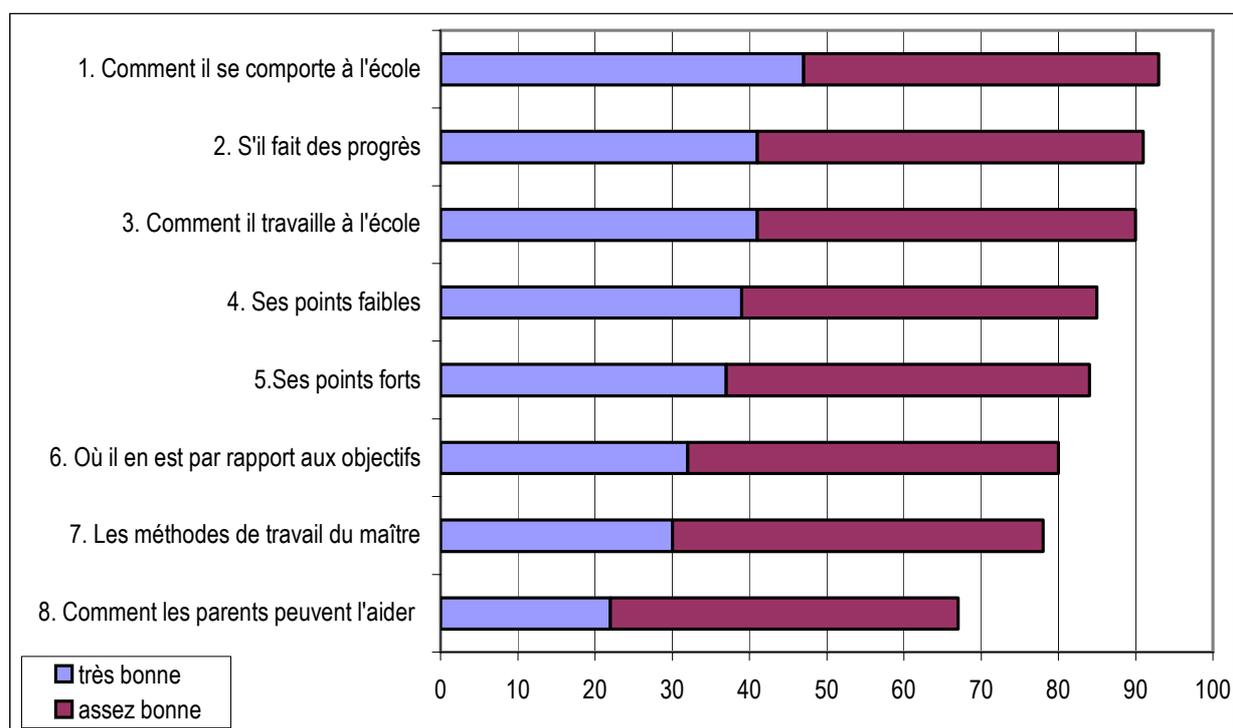
Un ensemble de thèmes concernant différents aspects de l'enseignement et des apprentissages scolaires a été abordé dans les questionnaires destinés aux parents et aux enseignants. Pour les premiers, il était proposé de porter une appréciation sur les explications reçues de l'enseignant, et pour les seconds d'estimer l'importance des thèmes abordés avec les parents.

Le rapprochement des réponses fournies par les uns et les autres permet d'évaluer, indirectement, la qualité de la communication entre l'école et les parents. Le degré d'importance attribué par les enseignants (la source de l'information) aux thèmes abordés devrait correspondre au jugement émis par les parents (les destinataires) concernant les explications obtenues dans la mesure où on peut faire l'hypothèse que plus l'enseignant attribuera d'importance au thème traité, plus il investira la communication à son propos vis-à-vis des parents.

Comment les parents jugent-ils les explications fournies par l'enseignant ?

Les parents avaient à se prononcer sur la qualité des explications fournies par l'enseignant (il explique *très bien, assez bien, assez mal, très mal*).

Graphique 5.1 : Opinion des parents sur la qualité des explications fournies par les enseignants (en%)

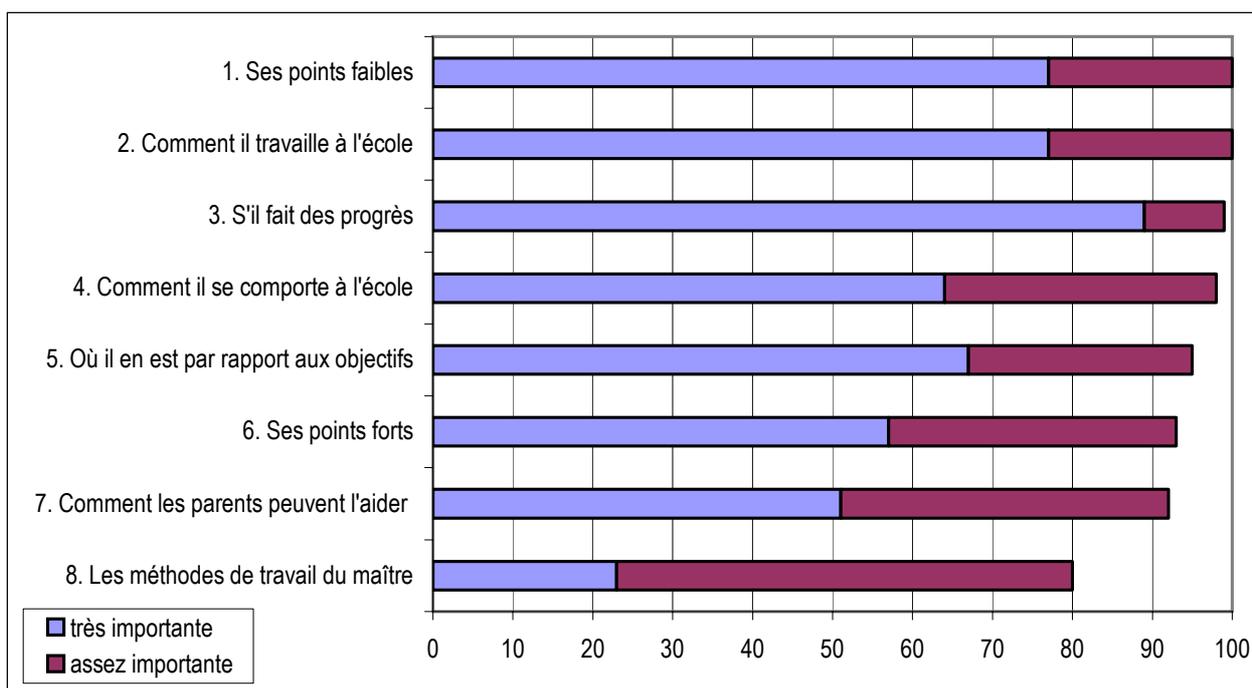


Les parents émettent une appréciation positive à très positive concernant les explications fournies par les enseignants, puisque selon les thèmes abordés ils sont de 67 à 93% à donner une estimation *très bien* ou *assez bien*.

Ce résultat traduit une satisfaction globale qui doit toutefois être relativisée en fonction de deux éléments. Tout d'abord, on constate que plus les informations quittent un niveau très général comme le *comportement* (93%) et les *progrès* (91%) de l'enfant pour toucher des points plus précis permettant de situer la progression de ce dernier et la manière d'atteindre les objectifs d'apprentissage, plus la proportion de parents satisfaits diminue (on passe de 91% à 67%). En effet, si les parents semblent apprécier l'information reçue relative aux *points forts* (84%) ou aux *points faibles* (85%) de leur enfant, ce degré de satisfaction diminue légèrement à propos de l'information permettant de *situer celui-ci par rapport aux objectifs d'apprentissage* (80%) ou de mieux connaître les méthodes utilisées par l'enseignant (78%). S'agissant de la *manière dont ils pourraient aider leur enfant*, les parents ne sont plus que 67% à s'estimer bien informés. Autrement dit, selon les parents qui ont répondu, il y aurait un certain déficit d'information concernant tout ce qui pourrait leur donner des points de repères concrets concernant le niveau réel de l'enfant ainsi que la manière de l'aider dans ses apprentissages. Ensuite, on enregistre une assez grande variation du taux de parents qui se considèrent *très bien* informés selon les thèmes abordés. Ainsi, on passe de 47% d'appréciations *très bien* pour *comment il se comporte à l'école* à seulement 22% pour *comment les parents peuvent l'aider*. Bien que la satisfaction globale reste élevée, ces deux éléments posent question, à un moment où l'on demande aux parents de s'impliquer dans le suivi scolaire de l'enfant.

Quelle importance accordée par les enseignants aux différents thèmes abordés ?

En ce qui concerne les enseignants, la question a été posée en termes de degré d'importance à accorder aux différents thèmes abordés avec les parents.

Graphique 5.2 : Opinion des enseignants sur l'importance des différentes informations fournies aux parents (en %)

La quasi-totalité des thèmes retenus sont considérés comme *très* ou *assez importants* dans des proportions très élevées puisque toutes les propositions sauf une sont plébiscitées à plus de 90% et que deux d'entre elles (*ses points faibles* et *comment il travaille à l'école*) sont unanimement reconnues comme importantes (100% !). Avec de tels résultats, il est difficile de faire des distinctions significatives.

Deux types d'information sont jugées malgré tout comme légèrement moins importantes que les autres. Il s'agit des *méthodes de travail du maître* (80%) et de la *manière dont les parents peuvent aider leurs enfants*. En ce qui concerne la première, nul ne s'étonnera que les aspects les plus techniques du métier d'enseignant ne soit pas considérée comme l'information la plus importante à transmettre aux parents. En ce qui concerne l'aide que les parents peuvent apporter à leur enfant, il est un peu plus surprenant de constater que les enseignants ne privilégient pas particulièrement cette information, alors que la transformation des traditionnels devoirs à la maison en temps de travail à la maison³⁴ nécessite de nombreuses explications pour que les parents comprennent ce que l'on attend d'eux. Cela est sans doute dû à la difficulté de trouver le bon niveau de communication entre l'information sur le climat propice à l'étude que les parents doivent entretenir pour que l'enfant réalise son travail et l'interdiction faite aux enseignants de considérer les parents comme des suppléants éducatifs.

Parents-enseignants : quelle communication ?

La comparaison entre les réponses fournies par les parents et celles données par les enseignants ne peut être interprétée qu'en termes de communication, puisqu'il était demandé aux premiers de se prononcer sur la qualité de l'information reçue alors que les seconds devaient s'exprimer sur l'importance du type d'information à communiquer.

Une communication réussie devrait se traduire d'une part par une hiérarchie des types d'information similaire pour l'émetteur (l'enseignant) et le récepteur (la famille) et, d'autre part, par un degré de jugement de la qualité de l'information reçue par les parents, en relation directe avec le degré d'importance accordé au même type d'information par l'enseignant.

D'un point de vue très général, de la hiérarchie des thèmes traités, c'est ce que l'on observe. Un ensemble de thèmes concernant l'enfant dans les apprentissages scolaires (*comment il se comporte et travaille à l'école, ses progrès, ses points forts et ses points faibles*) sont considérés comme les plus importants par les

³⁴ Voir *L'Ecole*, 20, sept. 2000.

enseignants et jugés comme les mieux expliqués par les parents. Cette correspondance s'observe aussi au niveau des thèmes comme *les méthodes de travail du maître* et *comment les parents peuvent l'aider* qui sont considérés comme relativement moins importants par les enseignants et, parallèlement, jugés par les parents comme moins bien expliqués.

Sur cet aspect, on peut estimer que la communication est globalement efficace. Les éléments considérés comme les plus (vs les moins) importants sont perçus par les destinataires de la communication comme les mieux (vs les moins bien) expliqués. En d'autres termes, les enseignants ont un impact direct sur la qualité de l'information transmise, puisque ce qu'ils estiment comme étant moins important correspond à ce qui est perçu comme le moins bien expliqué. On notera toutefois la place particulière des aspects comportementaux de l'élève qui, dans les échanges parents/enseignants, ne sont placés par ces derniers qu'en quatrième position d'importance mais sont jugés comme les mieux expliqués par les parents. Il serait intéressant de vérifier si cette différence renvoie à un domaine qui est objectivement plus souvent abordé et développé dans les échanges entre parents et enseignants.

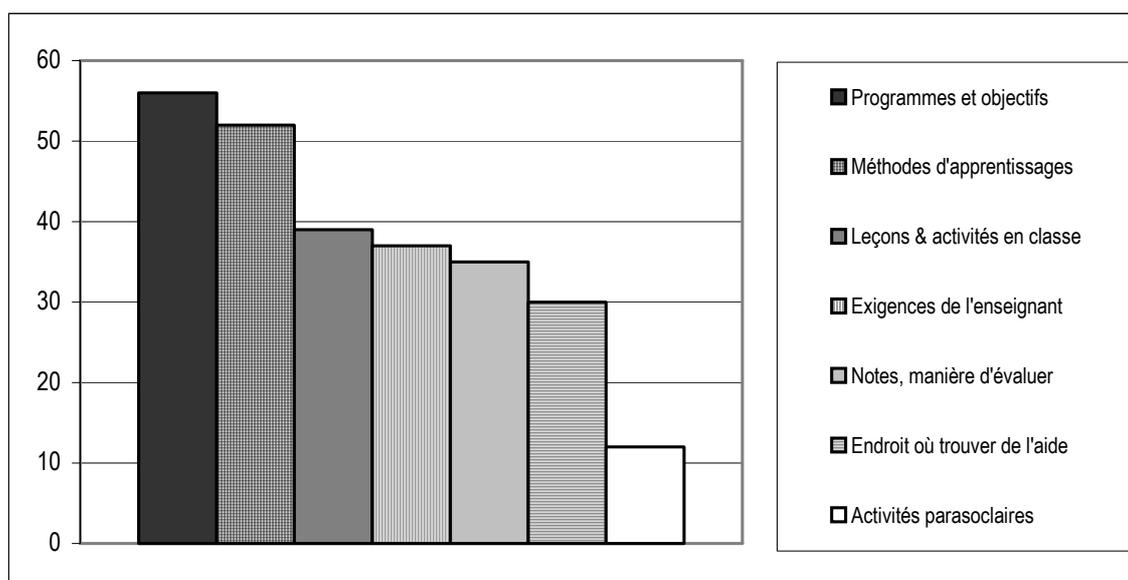
Cette appréciation globale qui porte sur la hiérarchie des thèmes abordés, en regroupant d'une part les réponses *très bien / assez bien expliqué* et d'autre part les appréciations *très / assez important* doit être complétée par une prise en compte des niveaux d'appréciation de la qualité de l'explication fournie et les degrés d'importance accordée aux informations traitées. La comparaison fait alors apparaître, pour tous les thèmes abordés, une très grande différence entre ce qui est considéré comme *très important* par les enseignants et ce qui est jugé comme *très bien expliqué* par les parents. Si on excepte les *méthodes de travail du maître*, les premiers accordent un degré d'importance beaucoup plus élevé aux thèmes abordés que les seconds ne les considèrent comme très bien expliqués. Ainsi, les *progrès de l'enfant à l'école* sont jugés comme *très importants* à hauteur de 89% par les enseignants, mais jugés comme *très bien expliqués* par seulement 41% des parents.

En d'autres termes, le résultat de la communication n'est pas jugé par ses destinataires (les parents) à la hauteur des attentes ou des intentions de l'émetteur (l'enseignant). Cette disparité peut être interprétée comme la différence entre la force de l'adhésion des enseignants aux intentions officielles et la satisfaction des parents en tant qu'usagers, et doit être replacée dans un contexte où la proportion des parents très ou assez satisfaits des explications reçues reste malgré tout élevée (de 67% à 93% selon les items). Mais elle porte aussi en elle quelques interrogations dans le contexte d'une réforme et d'une évolution générale des rapports entre l'institution scolaire et son environnement social, qui tendent à instaurer une nouvelle relation entre l'école et les parents. Par exemple, considérer à 67% comme *très importante* la position de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage, mais ne trouver que 32% de parents qui considèrent qu'on leur explique *très bien* les éléments propres à cet aspect de l'apprentissage, est en soi problématique dans le cadre d'un changement du mode d'évaluation centré sur la progression de l'élève sur le long terme. De même, les enseignants jugent très important, à raison de 51%, *comment les parents peuvent aider leur enfant dans les apprentissages*, mais les parents ne sont que 22% à estimer que les informations fournies à ce propos sont très bien expliquées, ce qui pose problème dans une optique de partenariat éducatif avec les familles.

Les domaines où l'information fournie par l'école doit être complétée

Nous avons demandé aux parents dans quels domaines ils souhaiteraient recevoir davantage d'informations de la part de l'école.

Graphique 5.3 : Attentes des parents concernant les compléments d'information à fournir par l'école (en %)



Les domaines pour lesquels les parents sont les plus nombreux à réclamer une meilleure information sont les *programmes/objectifs* et les *méthodes* (56% et 52%). Ce résultat renforce ce qui est apparu à la question précédente, puisque sur ce point des objectifs d'apprentissage, les parents étaient relativement moins satisfaits des explications fournies par l'enseignant. On peut par conséquent rapprocher ces résultats pour supposer que les parents ressentent un certain déficit d'information sur les objectifs et méthodes d'apprentissage. Les informations concernant les *pratiques d'enseignement* (leçons, exigences en classe et évaluation), qui sont beaucoup plus du domaine de la compétence spécifique des enseignants, ou encore les *endroits où trouver de l'aide* font l'objet d'une plus faible attente. Les *activités parascolaires*, quant à elles, semblent une préoccupation secondaire, à moins que l'information à ce sujet soit jugée bien faite et suffisante.

Cette différence d'attente d'information entre les objectifs et apprentissages scolaires et la pratique professionnelle de l'enseignant peut être comprise comme une sorte de séparation de rôle entre l'école et la famille. Toutefois, une analyse en fonction de l'appartenance linguistique ou de l'origine sociale laisse envisager une réalité plus hétérogène.

En effet, concernant les pratiques d'enseignement, les parents de langue *autre* (albanais, serbe, etc.) sont significativement plus nombreux que les parents de l'Europe latine à souhaiter davantage d'information sur les notes et les manières d'évaluer³⁵. Cette différence est encore plus marquée quand on les compare aux parents suisses francophones par rapport auxquels ils sont deux fois plus nombreux à demander ce type d'information. Venant d'autres pays (ex-Yougoslavie, Afrique, etc.) que ceux qui alimentent l'immigration traditionnelle de langue latine, ils ont probablement plus de peine à comprendre le fonctionnement de notre système éducatif et ont notamment besoin de repères concernant les pratiques d'évaluation.

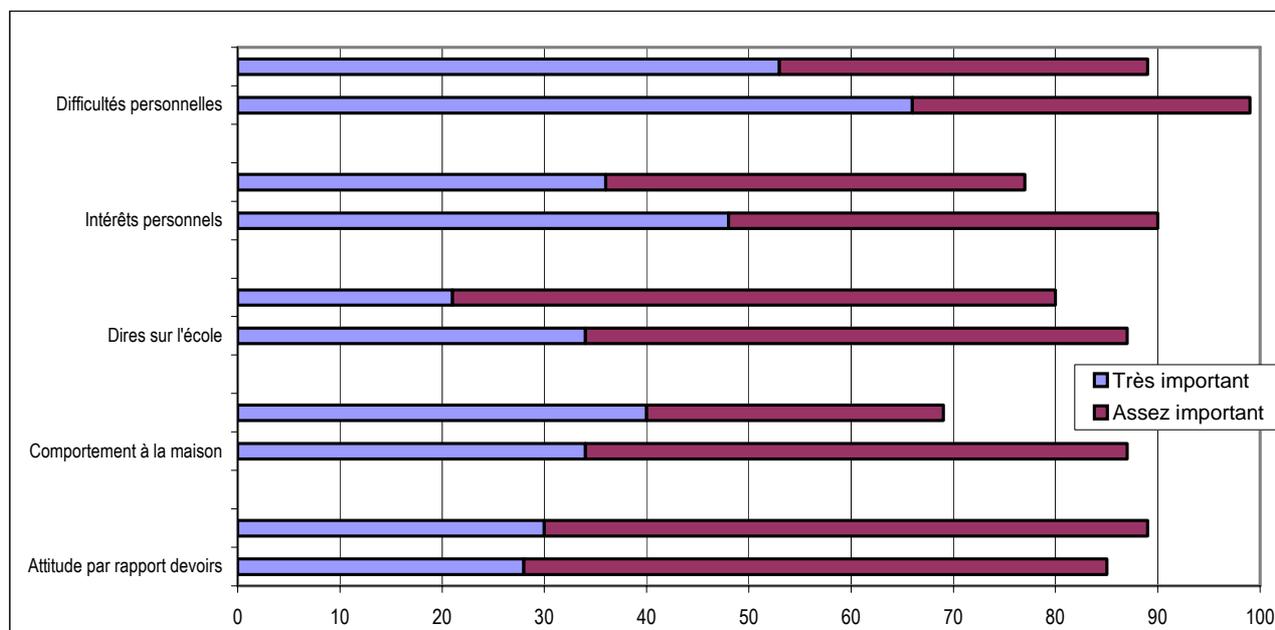
De même, les parents sont seulement 30% à souhaiter davantage d'information concernant les *lieux où ils pourraient trouver une aide pour les apprentissages scolaires*. Mais ce résultat recouvre une disparité selon l'appartenance sociale du répondant. En effet, les parents de milieu ouvrier sont significativement plus nombreux que les parents cadres supérieurs à demander une information à ce sujet.

³⁵ Les quelques résultats que nous donnons ici en relation avec les variables objectives (milieu social, langue parlée à la maison, etc.) sont significatifs selon le test du Chi-carré ($p < .0,5$).

Les informations fournies aux enseignants par les parents

Examinons maintenant l'information transmise en sens inverse, à savoir celle que les parents peuvent communiquer aux enseignants par l'intermédiaire de l'importance que les uns et les autres accordent à tel ou tel élément de cette information.

Graphique 5.4 : Opinions des parents et des enseignants sur l'importance accordée aux informations suivantes données par les parents aux enseignants (en %)



1^{ère} ligne = parents

2^e ligne = enseignants

Du côté des parents

L'interprétation des résultats est délicate dans la mesure où, si on associe les réponses *très important* et *assez important*, on obtient des fréquences très élevées qui entraînent une certaine indifférenciation entre les items. Dans ce cas, on peut seulement remarquer que, pris globalement, les parents sont d'accord de fournir de nombreuses informations personnelles concernant leur enfant.

Toutefois, on soulignera trois résultats plus accentués. Tout d'abord, la communication aux enseignants des informations sur les éventuelles *difficultés personnelles ou familiales de votre enfant* est considérée comme *très important* par 53% des parents qui expriment là leur plus fort taux d'adhésion avec la proposition. Ce type d'information peut être jugé utile et pertinent pour éclairer, voire excuser le comportement et/ou les performances de l'enfant à l'école. Mais, sur ce point, on notera une différence entre les parents en fonction de l'appartenance sociale ou linguistique des répondants³⁶. Les parents de milieu favorisé et francophones sont significativement plus nombreux que les parents de milieu ouvrier et/ou parlant une langue latine ou « autre » à la maison à se déclarer prêts à parler des difficultés familiales aux enseignants. Positionnement par rapport à l'école, maîtrise de la communication verbale francophone, conception de la famille et de l'autorité parentale différentes sont autant de pistes pour expliquer ce phénomène. On peut aussi faire l'hypothèse que ce groupe social est plus imprégné de culture « psychologique » concevant les conditions favorables au développement harmonieux de l'enfant comme un tout qui inclut les éléments extra-scolaires.

Ensuite, *ce qu'il dit par rapport à l'école* est l'item qui reçoit le minimum de forte adhésion (21% de *très important*) même si, cumulé aux réponses *assez important*, on obtient 80% de parents qui considèrent

³⁶ Les quelques résultats que nous donnons ici en relation avec les variables objectives (milieu social, langue parlée à la maison, etc.) sont significatifs selon le test du Chi-carré ($p < .0,5$).

comme important de communiquer ce type d'information. Cette très relative réticence à rapporter à l'enseignant l'avis de l'enfant sur l'école peut s'expliquer par une certaine appréhension des conséquences que cela pourrait avoir pour l'enfant si les propos transmis sont désobligeants pour l'école ou l'enseignant. On relèvera à ce propos que c'est dans la catégorie sociale la plus favorisée que les parents sont les plus réticents à restituer à l'enseignant ce que leur enfant dit de l'école.

Enfin, les informations sur l'attitude de leur enfant par rapport aux devoirs avec 40% d'opinions *très important* relève probablement d'une motivation différente, voire d'un contentieux par rapport aux devoirs à la maison. En effet, on a observé par ailleurs (voir chap. 3) que les parents n'attendent pas des enseignants qu'ils développent leur rôle dans le sens de *donner des devoirs à faire à la maison*. Le travail à la maison est peut-être perçu comme une charge ou une source de conflits et de stress et les parents sont d'autant plus disposés à communiquer à ce propos avec l'enseignant en s'appuyant sur ce qu'en dit leur enfant !

Comparaison avec les enseignants

Sur la plupart des domaines proposés, la tendance des enseignants est de demander davantage d'informations que les parents sont disposés à en fournir. Une proposition se distingue cependant de toutes les autres aux yeux des enseignants. Il s'agit des *difficultés personnelles que peut rencontrer l'enfant*. Cette information est plébiscitée par la quasi-totalité (99%) d'entre eux. Les autres propositions, quant à elles, peuvent difficilement être différenciées les unes des autres, tant sont proches leurs fréquences respectives (entre 85% et 90% d'opinion *très* ou *assez important*). Ce résultat traduit peut-être un manque d'information réel sur l'enfant, alors qu'on vient de voir que les parents sont très majoritairement d'accord pour en fournir. Mais cela peut aussi être interprété comme une forte demande de la part des enseignants pour atteindre l'enfant en tant que personne au-delà de l'élève.

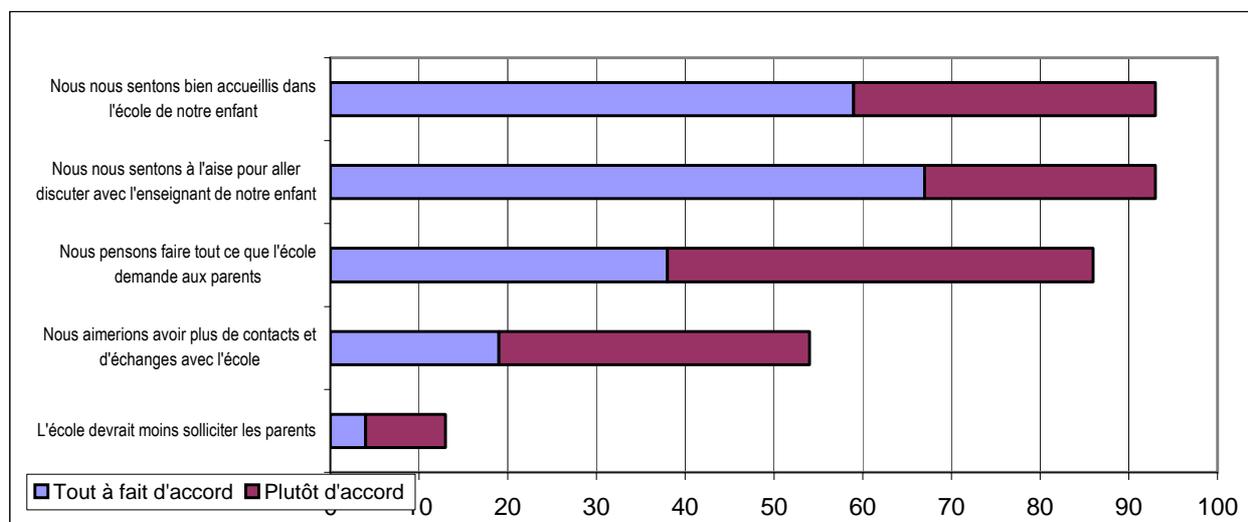
On soulignera enfin que cette tendance générale de demande supplémentaire d'information est inversée pour un seul domaine, *l'attitude par rapport aux devoirs*, résultat par rapport auquel nous avons avancé ci-dessus une hypothèse explicative. On peut aussi avancer que les devoirs ont un statut qui n'est pas tout à fait le même pour les enseignants et les parents.

Les contacts familles/école

Les relations familles/école sont repérables à plusieurs niveaux : dans la qualité de l'accueil des parents à l'école et de leurs relations avec les enseignants, dans la fréquence des contacts et des échanges entre les deux univers, dans le sentiment des parents de répondre aux exigences de l'école et leur appréciation du degré de sollicitation de l'école à leur rencontre. Nous avons par conséquent demandé aux parents de se prononcer sur une série de propositions sur chacun de ces thèmes, auxquels ils pouvaient répondre par *tout à fait*, *plutôt*, *pas tellement* et *pas du tout d'accord*.

Accueil dans l'école et implication des parents

Dans le graphique 5.5 ci-dessous, considérons tout d'abord les résultats regroupant les réponses *tout à fait d'accord* et *plutôt d'accord*. Les répondants s'expriment sur deux registres. Premièrement, concernant la qualité de l'accueil, la très grande majorité des parents se sentent non seulement bien accueillis (93%) mais aussi, dans les mêmes proportions (93%) à l'aise pour discuter avec l'enseignant de leur enfant. Cela traduit un niveau de satisfaction élevé de leur relation avec l'institution scolaire qui est renforcé par le fait que plus de la moitié d'entre eux (54%), souhaiteraient avoir davantage de contacts et d'échanges avec l'école. Le second registre est celui de *l'implication parentale*. Les répondants sont non seulement très nombreux (86%) à considérer qu'ils répondent déjà à la demande de l'école, mais de plus ne sont pas prêts à réduire cette implication puisque, dans la même proportion (85%), ils refusent d'envisager une baisse de *sollicitation de l'école vis-à-vis d'eux* (cumul des réponses *pas tellement* et *pas du tout d'accord*).

Graphique 5.5 : Opinion des parents concernant leurs contacts et leur implication dans l'école (en%)

Ces premiers résultats peuvent être quelque peu nuancés lorsque l'on considère séparément les deux modalités de réponses traduisant l'adhésion parentale aux items proposés, bien que les tendances générales restent les mêmes. La satisfaction concernant *l'accueil de l'école* et *les contacts avec les enseignants* reste globalement très importante, puisque les choix se portent prioritairement sur la réponse *tout à fait d'accord* (respectivement 59% et 67%). En revanche, les parents désirent un peu moins nettement avoir *davantage d'échanges avec l'école* ; il n'en reste pas moins qu'un cinquième des parents (19%) sont *tout à fait d'accord* avec cette proposition. Pour les deux items concernant l'implication parentale, la proportion des *plutôt d'accord* est également supérieure à celle des *tout à fait d'accord*. Par ailleurs, il est intéressant de constater le fort rejet de l'idée que *l'école devrait moins solliciter les parents* (45% de *pas du tout d'accord*), alors que cette modalité de réponse n'est retenue que par 1% à 10% des répondants pour les autres items.

Contacts avec l'école et origine sociale et culturelle des parents

Les parents cadres supérieurs sont significativement les plus nombreux à *se sentir à l'aise pour discuter avec l'enseignant*³⁷. De même, avec les parents de classe moyenne, ils sont également significativement plus nombreux à estimer qu'*ils font tout ce que l'école leur demande*. Ces résultats ne sont guère étonnants, quand on sait que la culture scolaire est plus proche de celle de ces milieux que de la culture populaire. Il y a souvent une proximité sociale et culturelle de fait entre les parents de classe moyenne et supérieure et les enseignants, ainsi que des attentes similaires à l'égard de l'école, ce qui facilite les échanges. On sait par ailleurs que ces mêmes parents sont la plupart du temps très investis dans le suivi scolaire de leur enfant et c'est eux que l'on retrouve également plus nombreux dans les associations de parents d'élèves.

Les parents de milieu ouvrier et issus de l'immigration (parlant une langue latine ou « autre » à la maison) se déclarent un peu moins à *l'aise pour discuter avec les enseignants* et sont respectivement cinq à six fois plus nombreux que les parents cadres supérieurs à estimer que *l'école devrait moins solliciter les parents*. On comprend mieux ces résultats quand on sait que d'autres études³⁸ montrent que, d'une part, ces parents ont des conditions et des horaires de travail ne leur permettant guère de s'investir dans le suivi scolaire et la participation aux réunions (organisées par l'école ou l'association de parents d'élèves) et que, d'autre part, ils se considèrent, à tort ou à raison, moins aptes que d'autres parents pour comprendre ce qui se passe à l'école et accompagner le travail scolaire de leur enfant (on a vu qu'ils étaient demandeurs d'une aide externe à ce propos). De ce fait et traditionnellement aussi, les parents de milieu populaire et/ou issus de l'immigration

³⁷ Les quelques résultats que nous donnons ici en relation avec les variables objectives (milieu social, langue parlée à la maison, etc.) sont significatifs selon le test du Chi-carré ($p < .0,5$).

³⁸ Il s'agit d'une étude qualitative menée auprès de parents d'élèves d'une école de quartier populaire : Jaeggi J-M. & Osiek F., *Familles, école et quartier* (2003).

ont tendance à séparer le rôle de l'école et de la famille, cette dernière n'ayant pas à s'ingérer dans ce qui relève à leurs yeux de la compétence des enseignants.

Cela ne signifie pas pour autant que ces parents ne désirent pas de contact avec l'école. Ils sont en effet significativement plus nombreux que les parents de classe moyenne et supérieure à souhaiter *d'avantage de contacts avec l'école*, montrant par là qu'ils ne se désintéressent pas de ce qui s'y passe. Si ces parents sont réticents à être plus sollicités sur le plan strictement scolaire, domaine dans lequel ils se savent moins bien armés, ils restent favorables à des contacts sur d'autres plans. On sait par ailleurs qu'ils sont plus à l'aise dans les contacts informels (fêtes, expositions de travaux d'élèves, conversation impromptue avec l'enseignante à la sortie de l'école) aux cours desquels ils peuvent prendre la température de l'école, tout en se sentant moins exposés que dans des situations formelles, comme les réunions de parents, où ils craignent qu'on leur demande de poser des questions et de prendre la parole. Des recherches ont d'ailleurs mis en évidence le fait que ces familles ont besoin d'une « proximité de communauté » avec l'école qui accueille leurs enfants. Proximité géographique, bien sûr, mais surtout une plus grande ouverture de l'école aux familles, multiplication des contacts informels avec les enseignants, notamment au moment de la sortie des classes. Ces familles n'attendent pas forcément qu'on les fasse participer officiellement ou formellement à des conseils de classe ou d'école mais souhaiteraient davantage de contacts informels avec les agents scolaires³⁹.

L'accompagnement du travail scolaire

Traditionnellement, la participation aux devoirs à la maison constitue l'essentiel de l'aide des parents aux apprentissages scolaires⁴⁰. De plus, cette activité est généralement considérée comme un élément important, même s'il est indirect, du lien entre les familles et l'école. C'est en effet en majorité par le biais du travail demandé à la maison que les parents peuvent se rendre compte de ce que l'enfant fait à l'école (sur quoi il travaille actuellement) et du niveau de compétence (degré de difficulté et de maîtrise de la discipline considérée) exigé par l'enseignant pour répondre aux objectifs d'apprentissage. De leur côté, c'est en partie à l'occasion de l'aide aux devoirs que les enseignants se font une idée de l'implication des parents ; ils ont cependant des attentes bien spécifiques concernant le degré et la nature de cette implication, y compris en termes d'attitudes éducatives plus globales.

Dans leur majorité (72%), les parents déclarent aider leur enfant pour les devoirs. Le temps passé journalièrement à cette activité est de moins d'une demi-heure pour près de la moitié des parents (44%) et d'une demi-heure à une heure pour un bon cinquième d'entre eux (22%). Cette implication peut être, dans certains cas, encore plus importante, puisque 5% des parents déclarent passer, chaque jour, de une heure à une heure et demie avec leur enfant pour réaliser les devoirs.

Ce temps passé est considéré par les répondants comme globalement suffisant (54%), même si certains jugent ce temps soit trop court (10%), soit trop long (8%)⁴¹. Bien que l'école n'ait pas d'exigences précises vis-à-vis des parents sur le temps de travail à la maison, il est incontestable que ceux-ci constituent objectivement une aide non négligeable à l'enseignement scolaire. Toutefois, il faut souligner que dans le cadre de ce questionnaire, cet investissement n'est restitué que sous la forme d'une évaluation quantitative globale. Il n'apporte pas d'information sur la forme que prend cette aide, c'est-à-dire de ce qui est fait pendant cette période de temps.

³⁹ Barthélémy M., « Associations de parents et familles populaires : les raisons d'une rencontre manquée », in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

⁴⁰ Dans le cadre de ce questionnaire, nous avons en outre tenté de repérer dans quelle mesure les parents se reconnaissent des compétences à favoriser les apprentissages scolaires à travers des activités, pratiques ou attitudes de la vie quotidienne. Les résultats de cette partie du questionnaire, constitués exclusivement de réponses à des questions ouvertes, non standardisées, feront l'objet d'une publication ultérieure.

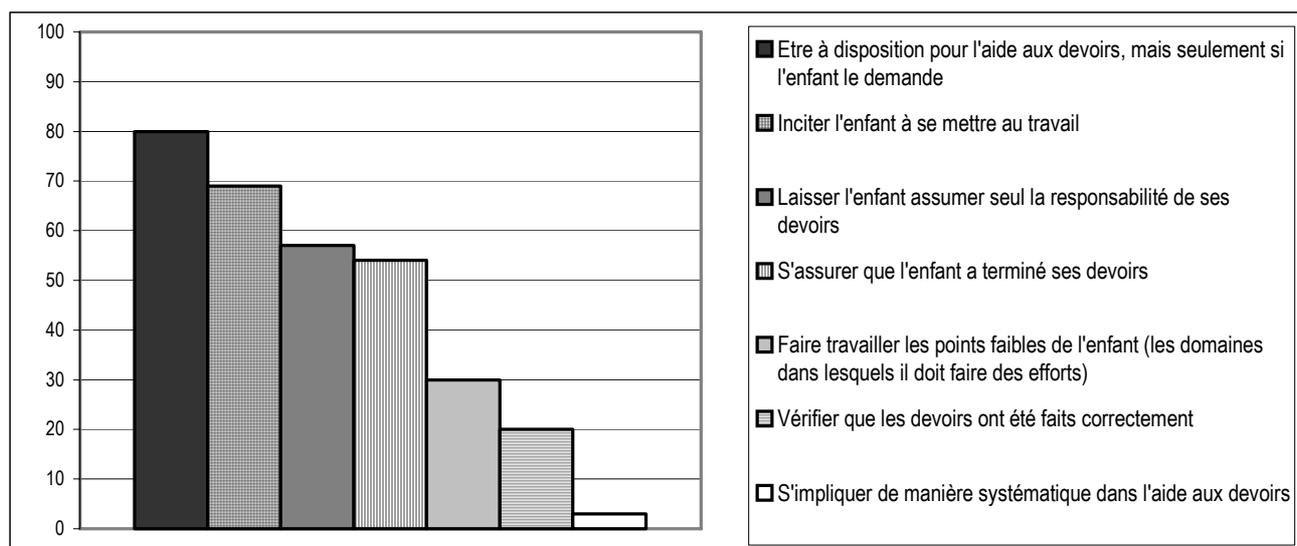
⁴¹ Ces divers chiffres renvoient à des fréquences globales. Vu la condensation, en quelques lignes, de résultats provenant de réponses à plusieurs séries d'items, nous avons choisi de ne pas multiplier les graphiques, pour ne pas morceler le texte.

Le souhait des enseignants : une autonomie encadrée

En écho à cette implication des parents pour le travail à domicile, il nous a paru intéressant de demander aux enseignants ce qu'ils attendaient des parents en matière d'accompagnement du travail scolaire, en d'autres termes l'importance et la nature de l'implication parentale souhaitée à cette occasion.

Les différents items proposés en réponse à cette question posent implicitement la question de l'autonomie de l'enfant dans son travail scolaire à domicile. Autrement dit, quel est le degré d'autonomie de l'enfant ou, à l'inverse, le degré d'implication des parents souhaité par les enseignants concernant les devoirs ?

Graphique 5.6 : Attentes des enseignants concernant l'attitude des parents face aux devoirs (en %)



La consigne accompagnant cette question stipulait que plusieurs réponses étaient possibles. Pourtant, l'item *laisser l'enfant assumer seul la responsabilité...*, par exemple, suggérait que l'on réponde par la négative à tous les autres items. Or *aucun* enseignant n'a répondu de cette manière. De même, seuls deux répondants ont choisi l'item qui va un peu dans le même sens, à savoir *être à disposition... seulement si l'enfant le demande*, à l'exclusion de toutes les autres réponses possibles. Cela tend à montrer que pour ces enseignants de 6^e primaire, l'autonomie laissée à l'enfant pour ses devoirs est relative, même si par ailleurs, ils ont tendance à fortement valoriser cette notion d'autonomie, comme nous le verrons ci-après.

Considérons maintenant les fréquences des réponses par ordre décroissant (comme dans le graphique 5.6), tout en respectant une certaine logique entre les items plus ou moins apparentés. On constate tout d'abord que les enseignants sont massivement (80%) pour une certaine autonomie laissée à l'enfant (*être à sa disposition seulement s'il le demande*), puisque cela implique qu'on lui laisse la responsabilité d'estimer lui-même quand il a besoin d'aide et d'être capable de la demander. Mais cela implique simultanément la disponibilité des parents qui doivent être en mesure de lui accorder cette aide. C'est la grande différence avec l'autre forme d'autonomie proposée (*laisser l'enfant assumer seul la responsabilité...*), qui laisse sous-entendre l'absence quasi totale d'intervention de la part des parents et ne vient qu'en troisième position (57%). Plus des deux tiers des enseignants (69%) plébiscitent un rôle simplement incitateur des parents (*inciter l'enfant à se mettre au travail*). Le quatrième item choisi (*s'assurer que l'enfant a terminé ses devoirs*, 54%) va un peu dans le même sens, puisque dans ce cas les parents se bornent à lui demander si ses devoirs sont faits, sans pour autant le vérifier. Les enseignants sont en revanche plus réticents à l'idée d'un contrôle plus strict (*vérifier que les devoirs ont été faits correctement*), puisqu'ils ne sont que 20% à retenir cet item. Enfin, s'agissant de l'implication directe des parents dans l'aide aux devoirs, les enseignants sont peu demandeurs. Moins d'un tiers (30%) souhaite que les parents fassent *travailler les points faibles* de l'enfant et ils ne sont plus que 3% à vouloir que les parents *s'impliquent systématiquement dans l'aide aux devoirs*, ce qui est cohérent avec la revendication d'autonomie laissée à l'enfant évoquée plus haut.

En bref, les enseignants ne semblent pas attendre des parents qu'ils soient des « auxiliaires pédagogiques » qui s'impliqueraient systématiquement dans l'aide aux devoirs, feraient travailler les points faibles ou encore vérifieraient que les devoirs soient faits correctement⁴². Ils attendent plutôt des parents un rôle d'incitation au travail et une disponibilité à l'égard de l'enfant au cas où ce dernier aurait besoin d'aide. Autrement dit, ils souhaitent que les parents contribuent à développer l'autonomie de l'enfant en lui laissant la responsabilité de son travail scolaire et de la recherche d'une aide auprès de ses parents, mais dans la mesure où cette autonomie est encadrée par les adultes qui ont dès lors un rôle d'*incitation* et de *soutien* au travail.

Quelle importance les enseignants accordent-ils à l'accompagnement scolaire par les parents ?

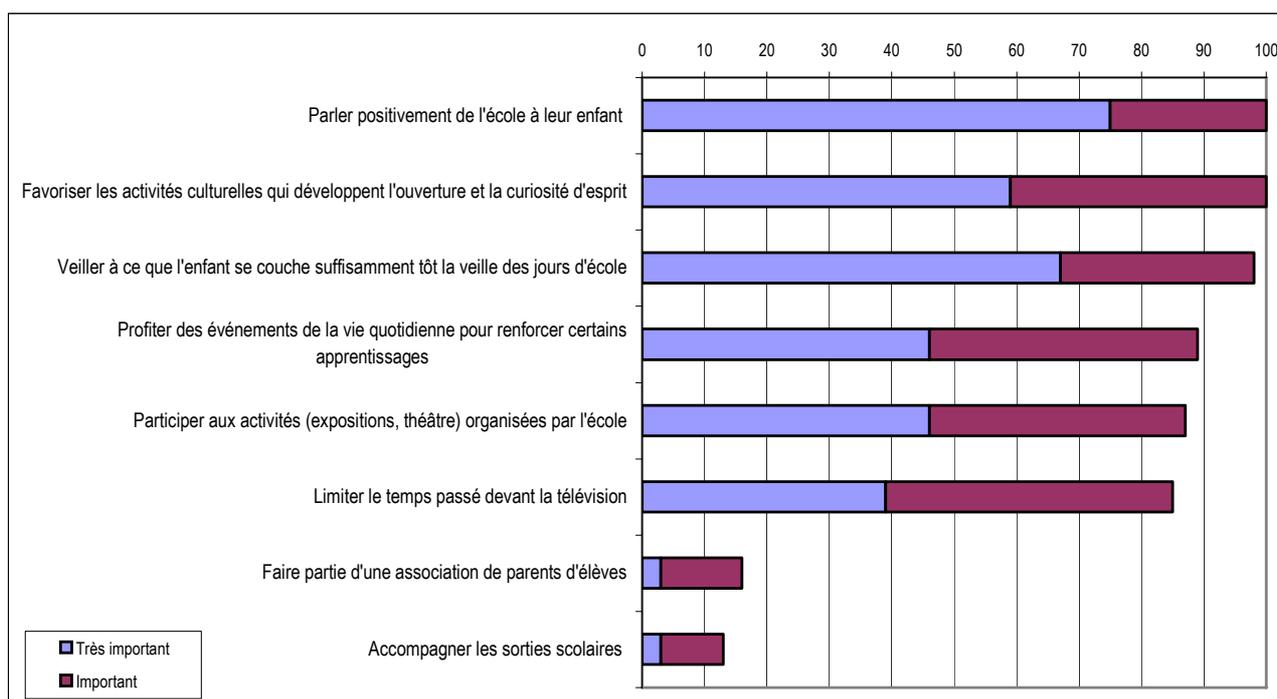
Si l'on considère globalement l'influence du contexte familial sur le déroulement de la scolarité d'un enfant, le rôle des parents ne s'arrête pas à l'incitation au travail ou à l'aide aux devoirs. De la stimulation cognitive aux principes d'hygiène de vie favorisant une bonne concentration à l'école, les champs d'action des parents sont multiples et divers qui contribuent à créer les conditions favorables au bon déroulement de la scolarité. C'est pourquoi on a demandé aux enseignants de se prononcer sur un certain nombre de propositions évoquant ces pratiques parentales.

Lorsque, selon une pratique assez répandue dans le traitement des questionnaires, on cumule les modalités de réponse *très important* et *assez important*, on obtient des résultats peu différenciés entre les items proposés (graphique 5.7). Six activités des parents sont massivement considérées (entre 85% et 100%) comme *très* ou *assez importantes* par les enseignants ; seules deux d'entre elles (*faire partie d'une association de parents* et *accompagner les sorties scolaires*) se distinguent nettement du lot en affichant un écart impressionnant (de 72 à 88 points) avec les autres items. C'est pourquoi, afin de mieux comprendre ce qui différencie les réponses des enseignants, il nous a paru plus intéressant d'analyser en détail la modalité de réponse *très important* (voir ci-dessous). Il est cependant frappant de constater dans cette première analyse que *parler positivement de l'école* et *favoriser les activités culturelles* atteignent 100% d'accord de la part des enseignants quand on cumule les deux premières modalités de réponses.

Si l'on considère maintenant les seuls items qualifiés de *très importants*, on obtient la progression suivante (par ordre décroissant). Tout d'abord, trois quarts des enseignants interrogés (75%) trouvent très important que les parents *parlent positivement de l'école à leur enfant*. Autrement dit, ils attendent que les parents valorisent l'école en faisant comprendre à leur enfant combien c'est important pour son instruction et son avenir et/ou qu'ils évitent de la critiquer. En seconde position (59%), les enseignants attendent des parents qu'ils *favorisent les activités culturelles qui développent l'ouverture et la curiosité d'esprit* et donc qu'ils fournissent une stimulation intellectuelle propice à l'apprentissage scolaire.

⁴² Cela peut sembler étonnant, quand on sait par ailleurs que les parents, eux, consacrent passablement de temps à l'aide aux devoirs, comme nous l'avons vu. Ce décalage entre les attentes des uns et les pratiques effectives des autres pose la question de la communication entre ces deux groupes d'acteurs, concernant le travail scolaire à domicile. Or il s'agit précisément d'un domaine où les parents se sentent moins bien informés.

Graphique 5.7 : Importance accordée par les enseignants à divers modes d'accompagnement scolaire par les parents (en %)



Suit un ensemble de quatre activités qui ont une importance à peu près égale (de 47% à 39%, par ordre décroissant) aux yeux des enseignants. On y retrouve une autre forme de stimulation cognitive (*profiter des événements de la vie quotidienne pour renforcer certains apprentissages*), plus directement associée aux apprentissages scolaires et au déroulement de la vie quotidienne que les activités culturelles évoquées plus haut. Font également partie de ce « bloc » deux items relatifs à des principes d'hygiène de vie (*se coucher assez tôt* et *limiter le temps passé devant la télévision*) généralement considérés comme nécessaires pour bien suivre à l'école, ainsi que l'intérêt manifesté par les parents pour la vie scolaire (*participer aux activités organisées par l'école*) à l'occasion d'événements comme une exposition ou un spectacle.

Enfin, deux activités parentales (*faire partie d'une association de parents* et *accompagner les sorties scolaires*) sont, à l'opposé des précédentes, quasiment rejetées (jugées seulement à 3% et 4% comme très importantes) par les enseignants qui les considèrent respectivement à 83% et 87% comme *pas du tout importantes*. Il s'agit d'activités où les parents s'impliquent plus activement dans la vie de la classe (*accompagner des sorties*) ou se constituent en interlocuteur collectif (*faire partie d'une APE*).

En bref, on constate que les enseignants attendent essentiellement des parents qu'ils motivent leur enfant (*parler positivement de l'école*) et créent à la maison les conditions favorables pour qu'il puisse bien suivre à l'école, en le stimulant sur le plan cognitif (*favoriser les activités culturelles* et *renforcer les apprentissages*), ainsi qu'en respectant certains principes d'hygiène de vie (*sommeil suffisant* et *exposition limitée à la télévision*). En revanche, ils n'attendent pas spécialement d'eux qu'ils s'impliquent dans la vie de la classe (*accompagner des sorties*) ou se manifestent comme acteur collectif (*APE*) dans le dialogue avec l'école. Autrement dit, ils attendent des parents une attitude de soutien à la vie scolaire dans le cadre familial par la construction d'une attitude positive de l'enfant vis-à-vis de l'école, mais pas qu'ils s'immiscent trop dans la vie de l'école par la participation active à des activités ou par le biais d'une association de parents d'élèves.

En conclusion

La satisfaction générale des parents à propos de leur relation avec l'école et une prise de position des enseignants sur le rôle et les tâches respectifs des uns et des autres en accord avec le discours officiel de l'institution scolaire sont les deux enseignements majeurs à tirer de cet ensemble d'informations.

Dans leur grande majorité, les parents émettent un avis favorable, tant au niveau des informations fournies par les enseignants qu'au niveau de leur accueil dans l'école. Ils sont par ailleurs d'accord pour communiquer aux enseignants davantage d'informations sur leurs enfants et éventuellement s'impliquer encore davantage en augmentant les contacts avec l'école. Dans leur très grande majorité, les parents estiment également répondre aux exigences scolaires.

Dans les limites de l'échantillon interrogé, ces résultats constituent un message clairement positif adressé aux autorités scolaires. Toutefois, celle-ci aurait tort de se reposer sur ce satisfecit dans la période de transformation du système éducatif vécue actuellement par le système éducatif genevois. Tout d'abord, les changements les plus significatifs introduits par la rénovation de l'enseignement primaire n'ont pas encore été vécus concrètement par la majorité des répondants et les avis recueillis ici concernent principalement la période antérieure. A ce titre, ils constituent un *point de situation* éminemment utile pour l'avenir et de futures prises d'information. Ensuite, sur plusieurs points, au-delà de la satisfaction générale, transparaît une demande d'amélioration, concernant entre autres certaines informations fournies ou à fournir par les enseignants. Cette demande est d'autant plus importante à prendre en compte qu'elle concerne les objectifs et les méthodes, qui font justement l'objet de grands changements dans la rénovation, et qu'elle émane de personnes qui considèrent qu'ils ont fait leur part du travail en répondant aux exigences de l'école.

En ce qui concerne les enseignants, on assiste à une certaine polarisation des positions, autant pour ce qui est jugé comme très important à transmettre ou à recevoir comme informations sur l'élève que pour les demandes faites aux parents de préparer les enfants à leur métier d'élève. Cette position peut être interprétée comme une adhésion complète à la position officielle de l'institution scolaire. Les attentes des enseignants concernant l'accompagnement des travaux à la maison par les parents vont aussi dans le sens d'un discours très normé qui correspond aux attentes de l'institution scolaire vis-à-vis des enseignants. Toutefois, certaines réponses peuvent laisser envisager quelques discordances. En particulier, le fait de considérer comme négligeable l'implication directe des parents dans les affaires ou activités des écoles n'est pas en cohérence avec un discours partenarial de l'institution et n'est pas non plus en accord avec la demande exprimée par la majorité des parents d'avoir plus de contacts avec l'école.

6. LA COOPÉRATION ENTRE ENSEIGNANTS

Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek

Résumé

- La coopération entre enseignants est un fait désormais établi. Elle est en légère augmentation par rapport aux réponses obtenues en 1998 aux mêmes questions auprès d'un échantillon comparable. Rares sont les enseignants déclarant travailler de manière *exclusivement* individuelle.
- La collaboration s'organise différemment d'une école à l'autre et toutes les formes d'association en vue d'une coopération régulière ont progressé, avec un accent particulier sur la collaboration entre enseignants du même degré.
- Les taux les plus élevés de collaboration portent essentiellement sur des activités relativement peu impliquantes (échange de matériel) ou nécessitant une importante organisation : décloisonnements, événements plus ponctuels tels que fêtes, spectacles, classes vertes, etc. Dans certains domaines bien précis (gestion des apprentissages, pratiques de différenciation) cependant, le taux de coopération a tendance à stagner, voire à diminuer légèrement depuis l'enquête de 1998. Ou alors, la collaboration tend à se pratiquer à un rythme plus espacé (trimestriel, semestriel ou annuel, plutôt qu'hebdomadaire ou mensuel). En ce sens on peut dire que les pratiques de coopération progressent mais de manière inégale selon les secteurs et avec une relative lenteur.
- Aucune variable objective (âge, genre, ancienneté) ne permet de caractériser des groupes d'enseignants en fonction de l'intensité (fréquence, régularité) de leur investissement dans la collaboration ou à propos des activités pédagogiques pour lesquelles ils s'associent à des collègues. Seul le fait d'avoir une expérience antérieure du travail en équipe est déterminant sur les pratiques actuelles de coopération.

La coopération des enseignants constitue un enjeu majeur dans la rénovation en cours. A des habitudes très anciennes de travail individuel chez les enseignants se considérant jusqu'à très récemment comme « seul responsable de leur classe », on tente de substituer une coopération accrue et une responsabilité collective des enseignants à l'égard de l'ensemble des élèves confiés à leur école⁴³.

De fait, il y a longtemps que ce changement s'était amorcé. Divers modes de travail en commun avaient déjà été expérimentés dans un certain nombre d'écoles, bien avant le début de la phase exploratoire de la rénovation, sans compter les pratiques de coopération spontanément mises en place. Il était donc particulièrement intéressant de voir si une certaine « culture de coopération » s'était dès lors diffusée au sein de l'ensemble du corps enseignant et pas seulement chez ceux qui avaient formellement participé à ces expériences ; cela au moment-clé où la rénovation allait entrer dans sa phase d'extension.

⁴³ Les enseignants, avec l'introduction de la rénovation, sont désormais collégalement responsables de la progression des élèves de tout un cycle, ce qui n'était pas encore le cas au moment où le questionnaire a été passé.

Dans le questionnaire adressé aux enseignants de 6^e primaire dont nous avons déjà présenté quelques résultats dans les chapitres précédents, nous avons abordé le thème de la collaboration sous différents aspects (expérientiel, relationnel, organisationnel) :

- l'expérience antérieure de la coopération (enseignants ayant déjà expérimenté le travail en équipe avant l'année scolaire en cours) ;
- les partenaires de cette collaboration (avec qui on choisit de collaborer régulièrement) ;
- les modalités et les rythmes de cette collaboration (à propos de quoi on collabore et à quelle fréquence) ;
- les divers modes de collaboration, allant de l'investissement le plus fort dans la coopération pédagogique (travail en équipe) à la forme la moins impliquante consistant en un simple échange de matériel, en passant par diverses collaborations plus ou moins sectorielles et/ou ponctuelles en fonction des personnes concernées ou des activités envisagées.

Nous aborderons successivement ces différentes dimensions de la coopération enseignante dans ce chapitre, sans préjuger d'une quelconque hiérarchie d'importance entre elles. Tout au plus pouvons-nous constater qu'une expérience antérieure du travail en équipe peut être déterminante pour certaines pratiques examinées ci-dessous.

Avoir ou non déjà travaillé en équipe

A la question concernant leur expérience du travail en équipe, la moitié (49%) des enseignants déclare avoir fonctionné en équipe depuis un an ou plus avant la passation du questionnaire. Une proportion analogue (51%) travaille en équipe pédagogique durant l'année scolaire en cours. Dans ce groupe, 53% font état d'une expérience de plus de huit ans dans ce domaine. Un quart environ des enseignants sont donc déjà rodés en la matière.

En résumé, un peu moins de la moitié (40%) des enseignants a travaillé précédemment en équipe et continue à le faire. On retrouve dans la même proportion (40%) des enseignants n'ayant jamais pratiqué cette forme de collaboration. Le cinquième restant (20%) se partage quasiment à égalité entre ceux ayant travaillé en équipe mais qui ne le font plus actuellement et ceux qui commencent tout juste (pour la première fois) à expérimenter ce mode de coopération.

La coopération : avec qui ?

La coopération entre enseignants ne se limite pas au seul travail en équipe pédagogique. Bien d'autres formes d'associations, ponctuelles ou durables, basées sur des critères relationnels (affinités) ou organisationnels et pragmatiques (même degré, travail en duo), par exemple, structurent la collaboration entre enseignants, comme nous l'avons déjà constaté dans une précédente recherche sur le fonctionnement des écoles primaires⁴⁴.

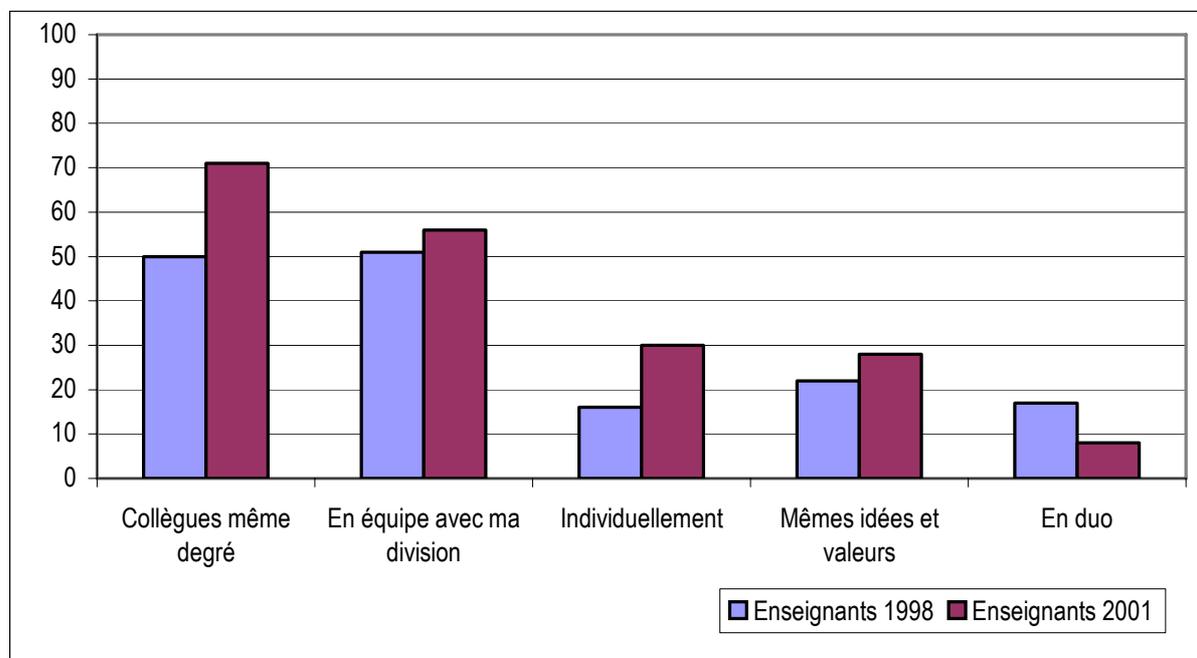
Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer avec qui (quels partenaires) ils collaboraient régulièrement (c'est-à-dire une coopération impliquant un investissement tout au long de l'année scolaire, quel que soit sa périodicité, par opposition à des collaborations ponctuelles ou occasionnelles). Dans cette question, l'accent était donc mis en priorité sur le choix du ou des partenaires du travail en commun. On pouvait y répondre par oui ou par non de manière non exclusive. Cela autorisait donc plusieurs réponses positives⁴⁵.

⁴⁴ Voir *Le changement, un long fleuve tranquille ?* SRED, 1999 et *Dix écoles primaires genevoises* (document à paraître).

⁴⁵ Seules deux combinaisons recueillent plus de 10% de « oui » simultanés ; il s'agit de : *collègues du même degré & collègues de la division ou de toute l'école* (30%) ainsi que de *collègues du même degré & personnes ayant les mêmes idées...* (10%).

La première colonne du tableau donne les résultats obtenus en 1998 dans une précédente enquête auprès d'enseignants⁴⁶. Cela permet de suivre l'évolution des pratiques (ou en tous cas de leurs représentations) dans cette phase de changement rapide. Dans nos commentaires, ces diverses formes d'association en vue de collaborer seront mises en relation avec les différentes activités autour desquelles s'organise la coopération, décrites dans la suite du chapitre.

Graphique 6.1 : Collaboration régulière sur le plan pédagogique ? (en %)



La *collaboration au sein du même degré* est la plus répandue, puisque trois quarts des enseignants environ (71%) collaborent régulièrement avec un ou deux collègues du même degré. Nous notons une nette augmentation de cette forme de collaboration entre 1998 et 2001.

Les enseignants d'âge moyen (entre 30 et 49 ans) sont proportionnellement plus favorables à la pratique de cette forme de collaboration⁴⁷. Par ailleurs, beaucoup d'entre eux manifestent une attitude assez classique vis-à-vis des pratiques de collaboration et se distinguent de leurs confrères plus jeunes (moins de 30 ans) ou plus âgés (50 ans et plus) en signalant davantage, notamment, les échanges de matériel.

Les enseignants qui déclarent ne pas pratiquer cette forme de collaboration (un tiers environ) sont souvent parmi les plus âgés ; dans ce groupe, ils sont d'ailleurs nombreux à travailler plutôt en solitaire et se

⁴⁶ En 1998, dans le but de contribuer à l'évaluation de la phase exploratoire de la rénovation, nous avons, entre autres, adressé un questionnaire aux enseignants des écoles ayant participé aux deux premières phases de l'étude OPEC, ainsi qu'à l'ensemble des écoles alors en rénovation. Nous leur posons des questions sur le climat et l'organisation de leur école, sur leurs pratiques de collaboration et de différenciation, etc. Les résultats de cette première enquête figurent dans le document *Le changement, un long fleuve tranquille ?* (1999). Les enseignants de 6P ayant répondu à l'enquête présentée ici font partie du même échantillon d'écoles. Pour la comparaison, nous n'avons retenu dans la première enquête que le groupe des titulaires de 5P et de 6P (alors regroupés pour les besoins de l'analyse). Or on sait que très souvent les enseignants de 5P et de 6P sont les mêmes, puisqu'ils suivent habituellement leur classe d'une année à l'autre. En ce qui concerne les pratiques de travail en commun, nous avons posé exactement les mêmes questions dans les deux enquêtes.

⁴⁷ Les résultats qui suivent sont obtenus à l'aide d'une méthode caractérisant l'une des modalités d'une variable donnée par l'ensemble des modalités des autres variables. La modalité « J » d'une variable donnée est significativement plus représentée dans les différents groupes « k » mentionnés dans le texte que dans la population globale des 872 parents interrogés. Techniquement, pour la modalité « J », on a calculé la probabilité hypergéométrique d'observer un effectif au moins aussi extrême ($p < 0.01$). Notons que, lorsqu'il s'agit de questions à deux modalités (ce qui est souvent le cas puisque nous avons dichotomisé la plupart des réponses), le fait qu'une modalité soit sur-représentée implique automatiquement une sous-représentation de l'autre modalité. Cela a été confirmé par un test du Chi-carré ($p < 0.05$).

distinguent par une attitude réservée, même à l'égard des pratiques de collaboration les moins impliquantes comme, par exemple, l'échange de matériel.

La progression de *la coopération au niveau de la division ou de l'école* (qui s'apparente au travail en équipe) est faible mais réelle. Les enseignants fonctionnant depuis plusieurs années en équipe pédagogique sont plus enclins à signaler cette forme de collaboration. Ils se distinguent également de leurs collègues par une attitude plus favorable à une collaboration concernant les relations avec les parents et par une volonté de s'entraider pour élaborer des situations d'apprentissages. Ils sont également un peu moins réfractaires au travail en groupe multi-âge. Toutes ces pratiques vont dans le sens d'une équipe fonctionnant, si ce n'est déjà en projet, du moins d'une manière plus collégiale dans la prise en charge de tout un groupe d'élèves.

Progression également, mais de faible ampleur, en ce qui concerne *la coopération avec des personnes partageant les mêmes idées ou valeurs*.

La pratique du *travail en duo*, elle, semble perdre de l'importance. Cela est peut-être dû au fait que la présente enquête ne concerne que des enseignants de 6P, alors que la population comparée de 1998 comportait également des titulaires de 5P. Or on sait que pour la dernière année d'école primaire avant le Cycle d'orientation, le travail en duo est moins bien accepté par les parents et par l'institution. Dans ce degré, ce sont les enseignants les plus anciens dans la profession qui ont davantage tendance à travailler en duo, l'une des rares manières pour eux de diminuer leur temps de travail dans les années précédant la retraite⁴⁸.

Curieusement, il y a davantage d'enseignants qui déclarent, mais de manière non exclusive, *travailler individuellement* en 2001 qu'en 1998. En effet, si 30% des enseignants retiennent cette proposition, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne collaborent pas occasionnellement avec leurs collègues, comme en témoigne le choix des autres items. En fait 10% seulement d'entre eux déclarent travailler *exclusivement* de manière individuelle.

Une autre hypothèse reviendrait à dire que les positions se cristallisent et que l'opposition, au demeurant minoritaire, aussi bien que l'adhésion aux changements induits par la rénovation, se font plus nettement sentir à mesure que celle-ci se généralise.

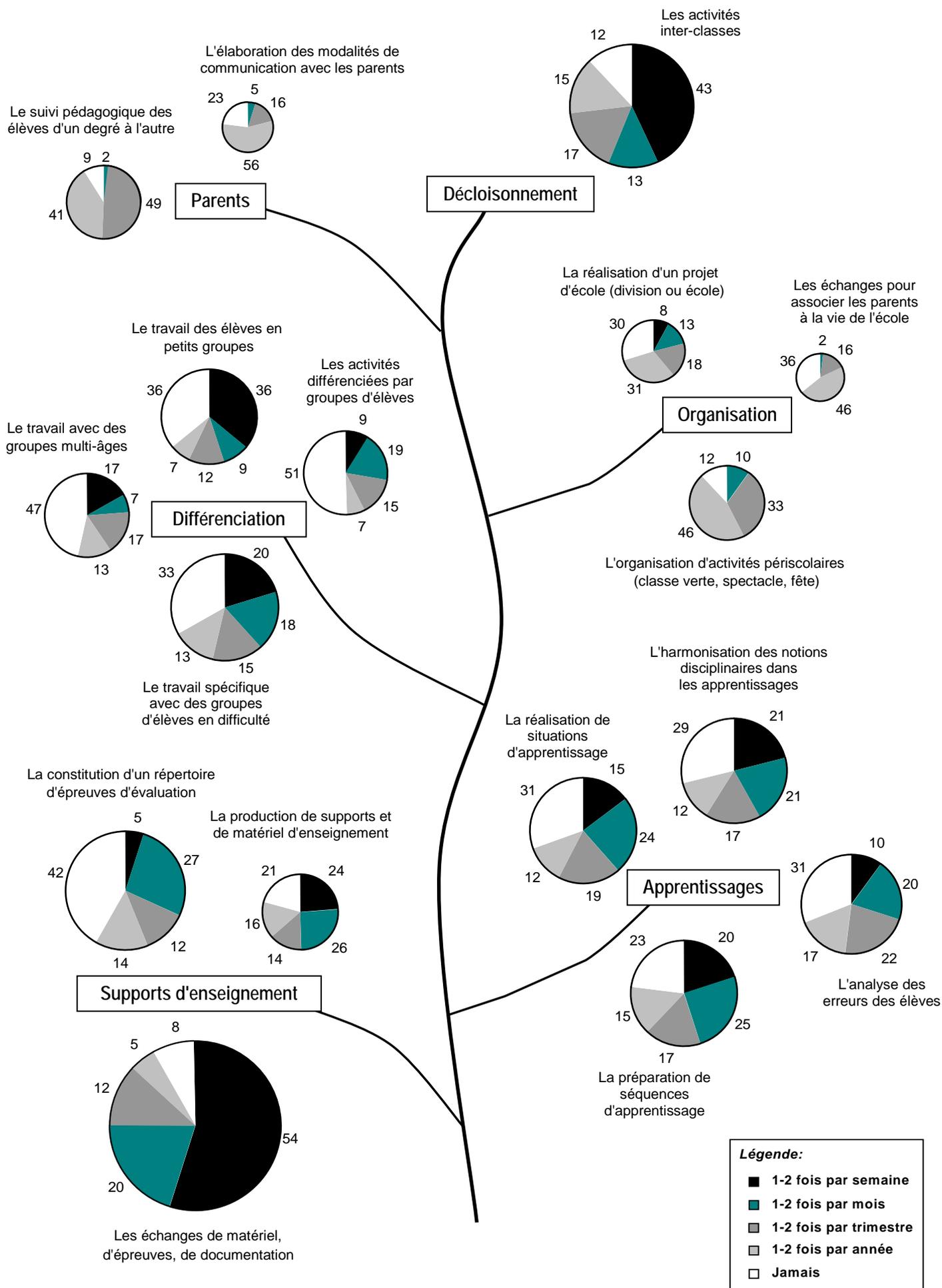
La coopération : à quel propos ?

Si l'on compare la situation entre 1998 et 2001, la coopération semble globalement en voie de progression dans les écoles. Mais sur quoi porte-t-elle ? Pour le savoir, nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer avec quelle fréquence ils avaient l'habitude de travailler entre collègues sur diverses tâches. Dix-sept propositions d'activités possibles à identifier leur ont été faites. On leur demandait d'indiquer le rythme de collaboration qui était le leur pour ces différentes activités (1-2 fois par semaine, 1-2 fois par mois, 1-2 fois par trimestre, 1-2 fois par année ou jamais).

Le graphique 6.2 illustre de manière condensée, pour chacune des dix-sept propositions, les résultats obtenus à cette question qui était rédigée de la manière suivante : « *Durant l'année scolaire en cours, sur quoi a porté la collaboration avec vos collègues et à quel rythme a-t-elle eu lieu ?* ». Les différents cercles sont d'autant plus foncés et d'autant plus grands (mais pas de manière proportionnelle) que croît la coopération concernant la rubrique concernée.

⁴⁸ C'est l'inverse de ce qui se passe dans les petits degrés, où beaucoup de jeunes institutrices ayant elles-mêmes des enfants en bas âge choisissent cette formule de travail à mi-temps.

Graphique 6.2 : Les champs de la coopération entre enseignants



La coopération concernant les supports d'enseignement⁴⁹

Les tâches les plus mentionnées sont celles qui touchent aux *échanges de matériel pédagogique* (74%), forme de collaboration classique dans le corps enseignant. C'est en effet celle qui requiert un minimum d'implication personnelle et d'exposition de sa pratique au regard d'autrui. Il n'est donc ni surprenant, ni révélateur de la trouver en si bonne place. Seuls 13% des enseignants disent ne collaborer qu'*une ou deux fois par année* ou *jamais* sur ce plan. Il s'agit avant tout des enseignants réfractaires à toute forme de collaboration et qui préfèrent travailler en solitaire.

La deuxième forme de coopération concernant les *supports d'enseignement* est déjà plus centrée sur un véritable travail en commun. Il ne s'agit plus seulement d'échanger mais de produire quelque chose ensemble. La moitié des répondants (50%) s'y emploient.

La troisième forme a moins d'adeptes : il s'agit de *l'élaboration de matériel d'évaluation* (32%).

L'évolution de cette forme de coopération est de faible amplitude sur les deux dernières propositions. Les chiffres de l'ensemble des tableaux qui suivent indiquent les proportions en pour-cent obtenues pour chaque modalité. Les chiffres entre parenthèses indiquent les différences constatées (en termes de + ou de -) entre la situation de 1998 et celle de 2001.

Tableau 6.1 : Coopération concernant le matériel pédagogique et évolution 1998-2001 (en %)⁵⁰

Fréquence (1-2-fois par...)	Semaine	Mois	Trimestre	An	Jamais	Test T ⁵¹	S+M	T+A	Evolution
Objet de la coopération									
Les échanges de matériel, d'épreuves, de documentation	54 (+1)	20 (+5)	12 (+2)	5 (-5)	8 (-1)		74 (+6)	17 (-3)	stable
La production de supports et de matériel d'enseignement	24 (+1)	26 (+9)	14 (-6)	16 (+4)	21 (+1)	*	50 (+10)	30 (-2)	plus fréquente
La constitution d'un répertoire d'épreuves d'évaluation	5 (-10)	27 (+7)	12 (+4)	14 (-1)	42 (+10)	*	32 (-3)	26 (+3)	plus rare

La coopération portant sur le décloisonnement

Le décloisonnement implique en lui-même la coopération entre enseignants. Il est en effet difficile de l'envisager sans coordination. Un peu plus de la moitié des enseignants y font référence en tant que manière habituelle de travailler (tableau 6.2, colonne S+M) et seuls 12% ignorent cette pratique. Sur ce plan, la situation est restée stable d'une enquête à l'autre.

L'âge et l'ancienneté ne jouent aucun rôle, comme d'ailleurs pour la plupart des dimensions de la coopération.

⁴⁹ Dans la catégorie générique *supports d'enseignement*, nous incluons aussi bien les divers types de matériel pédagogique utilisés par les enseignants que de la documentation, des fiches de travail ou des spécimens d'épreuves d'évaluation, etc., que l'on peut s'échanger et/ou produire ensemble.

⁵⁰ Dans les tableaux 6.1 à 6.7, les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de points d'écart (en + ou en -) entre les résultats des deux enquêtes. En grisé clair sont signalées les cases qui jouent sans doute un rôle déterminant dans l'augmentation de ce taux global de significativité (sans être significatives prises isolément) et sur lesquelles nous pensons utile d'attirer l'attention. En grisé foncé sont signalées les modalités significatives en elles-mêmes.

⁵¹ Dans la colonne *Test T* des tableaux 6.1 à 6.7, l'astérisque (*) signale une différence significative à 0.05 sur l'ensemble des choix de réponses possibles (modalités) concernant la proposition en question.

Tableau 6.2 : Coopération portant sur le décroïsonnement et évolution 1998-2001 (en %)

Fréquence (1-2-fois par...)	Semaine	Mois	Trimestre	An	Jamais	Test T	S+M	T+A	Evolution
Objet de la coopération									
Les activités inter-classes (décroïsonnement)	43 (+3)	13 (+1)	17 (+4)	15 (-3)	12 (-1)		56 (+4)	32 (+1)	stable

La gestion des apprentissages

Viennent ensuite (tableau 6.3) de manière très regroupée les trois propositions relatives à la préparation des situations d'apprentissages (*préparation* ou *réalisation des séquences*, *harmonisation des notions*, etc.). Ces pratiques de coopération obtiennent entre 39% et 45% de réponses impliquant un rythme soutenu (S+M) ou très soutenu (15 à 21% dans la colonne *Semaine*), ce qui est cohérent avec la nature de la tâche et va dans le sens d'une recherche de cohérence pédagogique, même si l'on observe en trois ans une légère diminution des pratiques de collaboration pour la *réalisation des situations d'apprentissage*. Toutefois, on trouve également entre 23 et 31% des enseignants, selon les propositions, déclarant ne jamais coopérer pour ce genre d'activités.

La dernière proposition, *analyse des erreurs des élèves*, semble susciter un peu moins souvent des pratiques de collaboration (30% S+M) et la proportion d'enseignants qui disent ne jamais collaborer à ce sujet a eu tendance à augmenter (+13%) au cours des dernières années.

En ce qui concerne les caractéristiques des enseignants pratiquant davantage cette forme de collaboration, notons que pour les trois dimensions dont il est question ici, on retrouve des enseignants ayant déjà travaillé en équipe pédagogique auparavant, ainsi que des enseignants pratiquant une forme de différenciation basée sur la performance des élèves, ce qui n'est guère étonnant. Comme déjà dit, l'âge et le genre des enseignants semblent ici ne pas jouer de rôle.

Les enseignants ne collaborant jamais autour de la gestion des apprentissages sont plus nombreux à n'avoir également jamais travaillé en équipe. Par ailleurs, ils ne pratiquent pas la différenciation et estiment superflu que les parents les informent sur les intérêts personnels de leur enfant. Ils sont aussi tendanciellement plus nombreux à estimer que le mode d'évaluation influence peu les résultats des élèves. On peut émettre l'hypothèse que ce petit groupe d'enseignants adhère plus ou moins consciemment à l'idée qu'il y aurait des élèves qui sont doués et ne posent pas de problèmes, d'autres qui le sont moins et ne réussiront guère mieux, quoique l'on fasse : les pratiques de différenciation et les divers moyens d'évaluation n'y changeront rien, pas plus que le pari de motiver l'enfant à partir de ses intérêts personnels.

Tableau 6.3 : Coopération à propos des apprentissages et évolution 1998 -2001 (en %)

Fréquence (1-2-fois par...)	Semaine	Mois	Trimestre	An	Jamais	Test T	S+M	T+A	Evolution
Objet de la coopération									
La préparation de séquences d'apprentissage	20 (+3)	25 (0)	17 (-6)	15 (+10)	23 (+1)	*	45 (+3)	32 (+4)	assez stable
La réalisation de situations d'apprentissage	15 (+5)	24 (-9)	19 (-1)	12 (+7)	31 (+6)	*	39 (-4)	3 (+6)	un peu plus rare
L'harmonisation des notions disciplinaires (français, maths, etc.) dans les apprentissages	21 (+4)	21 (+3)	17 (0)	12 (+2)	29 (+6)	*	42 (+7)	29 (+2)	assez stable
L'analyse des erreurs des élèves	10 (+2)	20 (-7)	22 (0)	17 (-1)	31 (+13)		30 (-5)	39 (-1)	un peu plus rare

La coopération portant sur la différenciation

La pratique de la différenciation peut très bien s'envisager au sein d'une classe, sans que les enseignants n'éprouvent le besoin de coopérer pour cela. C'est d'ailleurs ce que suggèrent les réponses d'une majorité d'entre eux⁵². Une proportion plus variable d'enseignants (entre 24 et 45%) déclare collaborer fréquemment (S+M) selon le type de différenciation envisagé. Il n'en reste pas moins qu'une proportion relativement importante de répondants, allant du tiers (33%) à la moitié (51%) d'entre eux selon les activités, affirme ne jamais collaborer sur ce point.

Le travail en petit groupe, sans précision des critères de constitution du groupe, obtient le pourcentage le plus élevé (45%) sans doute en raison même de son indétermination. *Le travail avec des élèves en difficulté* suit, avec 38%. Notons que ce type de différenciation ne porte pas spécifiquement sur des activités mais sur une catégorie d'élèves. Dès que l'on touche à la différenciation pédagogique portant sur les contenus (*activités différenciées*), la proportion d'enseignants qui coopère relativement souvent à ce propos baisse notablement (28%).

L'évolution de la coopération à propos des pratiques de différenciation montre un certain recul par rapport à 1998. En ce qui concerne *les activités différenciées par groupes d'élèves*, la réponse *jamais* est retenue par la moitié des enseignants et augmente même de 20% d'une enquête à l'autre. La coopération portant sur *le travail des élèves en petits groupes* et *le travail spécifique avec les élèves en difficulté* tend à rester relativement stable mais semble se pratiquer à un rythme plus espacé qu'auparavant, permettant plus difficilement un suivi commun des élèves. Cela semble un peu en décalage avec les exigences de la rénovation, lesquelles impliquent une plus grande coopération dans le suivi des élèves, en particulier de ceux en difficulté.

Tableau 6.4 : Coopération portant sur la différenciation (en %)

Fréquence (1-2-fois par...)	Semaine	Mois	Trimestre	An	Jamais	Test T	S+M	T+A	Evolution
Objet de la coopération									
Le travail des élèves en petits groupes	39 (-7)	9 (-4)	12 (+5)	7 (+7)	36 (+8)	*	45 (-11)	19 (+12)	plus rare
Le travail avec des groupes multi-âges	17 (-8)	7 (+4)	17 (0)	13 (+3)	47 (+9)		24 (-4)	30 (+3)	stable
Le travail spécifique avec des groupes d'élèves en difficulté	20 (-7)	18 (+8)	15 (-5)	13 (+10)	33 (-2)	*	38 (+1)	28 (+5)	centration
Les activités différenciées par groupes d'élèves	9 (-6)	19 (+7)	15 (-8)	7 (-5)	51 (+20)	*	28 (+1)	22 (-13)	plus rare

Peu de traits permettent de distinguer les enseignants pratiquant une collaboration relative à la différenciation, si ce n'est l'expérience vécue du travail en équipe, ce qui est tout à fait logique. Pour le reste, les éléments associés à une attitude plus ou moins favorable à la collaboration sur cette dimension sont trop disparates pour qu'on puisse en tirer une information suffisamment cohérente.

⁵² Dans une autre question ne relevant pas du thème de la coopération, les enseignants étaient invités à dire à quel rythme ils pratiquaient tel ou tel type de différenciation. On notera que, pour ce qui concerne la différenciation basée sur la *compétence* des élèves, leurs *connaissances initiales*, leur *rapidité dans le travail*, leur *besoin particulier dans un domaine* ou leur *manière de travailler*, les enseignants répondent, pour les trois quarts d'entre eux environ, qu'ils pratiquent la différenciation *souvent* ou *très souvent*. Seule la différenciation selon les *intérêts des enfants* ou selon l'*évaluation des collègues* recueillent un taux beaucoup plus bas de réponses positives (respectivement 38% et 10%).

La coopération portant sur le suivi de élèves

Jusqu'à très récemment, le *suivi pédagogique d'une année à l'autre* se limitait la plupart du temps à des moments bien précis de l'année scolaire⁵³. Ces trois dernières années, les déplacements opérés suggèrent que cette forme de collaboration se concentre désormais sur la colonne *1-2 fois par trimestre* (+29%). On voit peut-être apparaître ici une forme de généralisation ou d'homogénéisation de cette pratique qui prépare à la gestion collégiale des cycles, désormais demandée aux enseignants.

Tableau 6.5 : Coopération portant sur le suivi des élèves et évolution 1998-2001

Fréquence (1-2-fois par...)	Semaine	Mois	Trimestre	An	Jamais	Test T	S+M	T+A	Evolution
Objet de la coopération									
Le suivi pédagogique des élèves d'un degré à l'autre	0 (-7)	2 (-5)	49 (+29)	41 (-4)	69 (-8)	*	2 (-12)	90 (+25)	concentration

La coopération portant sur l'organisation

Par leur nature même, les activités portant sur des aspects organisationnels prennent place à un moment précis de l'année. Les *activités périscolaires* (classes vertes, spectacles, fêtes) sont ponctuelles et si la mise en œuvre d'un *projet d'école* implique de coopérer dans la continuité, son élaboration et sa rédaction se font dans un délai relativement court. Il est donc logique de ne trouver qu'un faible pourcentage d'enseignants se situant dans la colonne *semaine + mois* pour ce genre d'activité. Dans ce cas, il est peut-être plus intéressant d'examiner la proportion d'enseignants ne coopérant *jamais* à ce propos. Ils sont 30% dans le cas de réalisation de *projets d'école* (correspondant sans doute aux écoles ne s'étant pas encore engagées dans ce processus) et seulement 12% dans le cas d'organisation d'*activités périscolaires*, ce qui en fait, sans grande surprise, un objet de collaboration assez répandu dans le corps enseignant. La collaboration à ce propos n'en devient pas moins globalement un peu moins fréquente entre 1998 et 2001, ce qui est sans doute lié aux diminutions de ressources rendant ce type d'activités moins souvent possibles.

Tableau 6.6 : La coopération concernant l'organisation et évolution 1998-2001 (en %)

Fréquence (1-2-fois par...)	Semaine	Mois	Trimestre	An	Jamais	Test T	S+M	T+A	Evolution
Objet de la coopération									
La réalisation d'un projet d'école (division ou école)	8 (-7)	13 (-5)	18 (+3)	31 (+6)	30 (+8)		21 (-12)	49 (+9)	un peu plus rare
L'organisation d'activités périscolaires (classes vertes, spectacles, fêtes)	0 (-2)	10 (+3)	33 (-2)	46 (-2)	12 (+5)	*	10 (+1)	79 (-4)	moins stable

La coopération concernant les relations avec les parents

En ce qui concerne la coopération permettant de fixer les modalités d'échange avec les parents, on ne peut pas non plus s'attendre à ce que la colonne *semaine + mois* soit souvent choisie. C'est la colonne *jamais* qui retiendra notre attention. Nous constatons qu'un petit quart des enseignants (23%) déclare ne jamais élaborer en commun les *modalités de communication avec les parents*, alors qu'ils sont un peu plus d'un tiers (36%) à s'abstenir de collaborer pour *associer les parents à la vie de l'école*. Nous ne pouvons pas

⁵³ Il s'agissait essentiellement d'échanges d'informations entre enseignants prenant successivement en charge le même groupe d'élèves (que ces derniers quittent leur classe ou y arrivent). Ces échanges portaient plus particulièrement sur les élèves posant problème et avaient lieu au mois de juin (notamment au moment de l'attribution des classes) et/ou en tout début d'année scolaire.

savoir si, pour ces enseignants, les relations avec les parents se font de manière spontanée, sans préparation et peut-être de manière minimale ou encore s'ils préfèrent les organiser chacun de leur côté.

Il est un peu étonnant de constater que sur l'un de ces objets, la coopération entre enseignants a eu plutôt tendance à faiblir ces trois dernières années : la proposition *échanges pour associer les parents à la vie de l'école* accuse ainsi un fléchissement de 16%. Au moment où la rénovation s'installe, et que l'un de ses objectifs consiste précisément à renforcer le partenariat éducatif avec les parents, cela pousse à s'interroger sur le sens de cette baisse : s'agit-il d'un recul réel des pratiques en ce domaine, auquel cas les raisons n'en sont pas facilement détectables, ou s'agit-il plus simplement d'une définition devenue plus exigeante aux yeux des enseignants de ce qu'il faut entendre par coopération ? Il est bien possible qu'auparavant, les enseignants qualifiaient sans autre de collaboration une discussion impromptue dans la salle des maîtres. Maintenant que la coopération s'institutionnalise davantage, ces mêmes pratiques un peu informelles ne sont peut-être plus considérées comme de la coopération, au sens strict du terme.

Curieusement, une tendance inverse se laisse voir en ce qui concerne *l'élaboration de modalités de communication avec les parents*. Dans ce cas, la coopération a progressé. Le fait que les réunions organisées à l'intention des parents soient devenues obligatoires, de même que le fait d'avoir à expliciter les changements à venir ont peut-être fait ressentir la nécessité de les préparer en commun. Peut-être les enseignants estiment-ils d'abord nécessaire de fixer ces modalités avant d'entreprendre une réflexion plus spécifique sur la participation des parents à la vie de l'école.

Sur ces dimensions comme sur beaucoup d'autres, il est difficile de trouver des éléments permettant de distinguer sur un plan statistique les enseignants les plus portés à collaborer de leurs autres collègues. Lorsqu'ils existent, ils sont trop disparates pour que l'on puisse en dégager des profils pertinents.

Tableau 6.7 : La coopération concernant les parents : différences entre 1998 et 2001 (en %)

Fréquence (1-2-fois par...) Objet de la coopération	Semaine	Mois	Trimestre	An	Jamais	Test T	S+M	T+A	Evolution
Les échanges pour associer les parents à la vie de l'école	0 (+2)	2 (-1)	16 (-11)	46 (+1)	36 (+16)		2 (-3)	62 (-10)	plus rare
L'élaboration des modalités de communication avec les parents	0 (0)	5 (-2)	16 (-4)	56 (+14)	23 (-2)	*	5 (-2)	72 (+10)	plus fréquente

En conclusion

Que peut-on dire de l'état actuel de la coopération entre les enseignants de 6^e primaire ? Il est difficile de dégager des tendances, claires et univoques, dans l'ensemble des informations recueillies. Tout d'abord, on peut dire que la coopération est une réalité incontournable dans la pratique de ces enseignants, puisqu'ils ne sont plus que 10% à déclarer travailler sur un mode *exclusivement* individuel. Toutes les modalités d'association entre collègues dans le but d'une collaboration régulière sont en légère augmentation depuis 1998, avec un accent particulier sur la collaboration entre enseignants du même degré (+21%). Toutefois, l'intensité ou la fréquence de la coopération est très variable selon les secteurs concernés. Actuellement, la collaboration hebdomadaire ou mensuelle semble établie pour une proportion relativement importante (50% à 74%) d'enseignants dans les domaines suivants : l'échange de matériel, les décroisements et la préparation commune de supports d'enseignement. Autrement dit et dans l'ordre, une pratique relativement peu impliquante, une activité nécessitant une organisation importante, et une autre plus axée sur une réflexion pédagogique. On constate d'ailleurs une légère augmentation de l'intensité de la collaboration pour ces mêmes pratiques au cours des trois dernières années. Il en va de même pour certains aspects de la gestion des apprentissages, ainsi que la préparation de la communication aux parents.

Dans d'autres secteurs, comme le suivi des élèves et la réalisation d'un projet d'école, l'intensification de la collaboration se concentre plus particulièrement sur certains moments de l'année (rythme trimestriel et annuel), ce qui est directement lié à la nature de ces tâches, surtout lorsque l'on sait que dans la plupart des écoles, les projets sont actuellement en voie d'élaboration (réflexion et rédaction) et non pas de réalisation (mise en pratique au quotidien). En revanche, la collaboration autour des pratiques de différenciation voit ses adeptes diminuer ou, si elle augmente, a tendance à se pratiquer à un rythme plus espacé qu'auparavant (par exemple concernant la prise en charge des élèves en difficulté). Globalement, on peut dire que les pratiques de collaboration se développent et se diversifient lentement mais sûrement, quoique de manière inégale selon les secteurs. Le développement d'une culture de coopération est donc en marche mais se hâte lentement...

Il nous est difficile de broser des portraits d'enseignants se profilant avec netteté les uns par rapport aux autres. Des variables telles que l'âge ou l'ancienneté apparaissent ponctuellement comme significatives mais ne permettent pas de caractériser de manière distincte les attitudes des enseignants. Le genre encore moins, puisque il n'apparaît nulle part comme facteur discriminant. Ainsi, peu de facteurs, à part les quelques points déjà signalés, permettent de distinguer les enseignants en fonction de leur niveau de collaboration déclaré ; seule l'expérience d'une participation antérieure ou actuelle à une équipe pédagogique apparaît comme déterminante.

CONCLUSION

Dans les chapitres précédents, on a présenté une partie des informations recueillies en octobre 2000 auprès d'un échantillon de classes de 6P du canton de Genève, ainsi qu'auprès des enseignants et des parents de ces élèves. Nous allons d'abord résumer les principaux résultats, en discuter la portée, et terminer avec quelques pistes de développement possibles pour l'avenir.

Des niveaux de compétences diversifiés

Rappelons que les épreuves proposées aux élèves n'avaient pas pour but de mesurer uniquement ce qu'ils ont appris en fonction de leur programme scolaire, mais ce qu'ils étaient capables de faire et comment ils utilisaient leurs connaissances et leurs outils mentaux à un moment donné de leur scolarité.

Les résultats des élèves aux épreuves montrent que, lorsque les activités proposées correspondent aux connaissances et aux savoirs scolaires attendus à la fin du cycle moyen, une majorité d'élèves est capable de les mener à bien, en tout ou en partie. Cependant, ils mettent aussi en évidence que souvent, près d'un tiers des élèves donnent des réponses qui ne correspondent pas à une atteinte minimale des objectifs. Ceci ne signifie pas que ces élèves sont en échec, mais qu'ils rencontrent des difficultés selon les activités qu'ils ont à réaliser.

Un autre élément à souligner est le décalage existant entre les acquis scolaires et leur mise en œuvre en termes de compétences. Ce problème, que l'on rencontre souvent, pose celui de l'adéquation ou du lien entre les acquis scolaires et leur utilisation dans d'autres contextes scolaires. Somme toute, les élèves ne savent pas qu'ils savent, ou ne reconnaissent pas dans certaines situations la pertinence de recourir à des savoirs acquis dans d'autres contextes. Cet aspect est particulièrement mis en évidence par la thématique générale choisie, le voyage en ballon, qui faisait appel à des connaissances relatives à la mesure de l'espace et du temps, dimensions qui ne font pas l'objet d'un enseignement systématique et intensif. Cependant, les élèves disposent d'une palette de connaissances scolaires qui pourraient être utilisées pour répondre aux questions posées, mais une proportion non négligeable ne parvient pas à s'en servir dans les situations présentées.

Les différences de performances peuvent être importantes en fonction des caractéristiques des élèves telles que la catégorie socioprofessionnelle des parents ou la langue d'origine. On remarquera que les garçons sont meilleurs dans tous les domaines, y compris dans des tâches relevant de la compréhension de l'écrit, ce qui n'est pas le cas habituellement. Ce résultat pourrait en partie s'expliquer par la thématique générale du test (le voyage en ballon) qui est plus proche des centres d'intérêt des garçons. On notera également d'importantes variations entre classes, même si l'on tient compte de leur composition socioprofessionnelle. Ceci pourrait être le signe que le facteur « environnement pédagogique » (maître, climat d'école, etc.) joue un rôle, ce qui est rassurant en soi, car tout ne semble pas déterminé par les seules caractéristiques des élèves et de leurs familles. En d'autres termes, l'école compte !

Les opinions des acteurs : entre adhésion et ouverture critique

Le travail des élèves se déroule dans un environnement où différents partenaires interviennent. Les opinions et les représentations de ces acteurs influent sur le fonctionnement général de l'école et déterminent les conditions du travail scolaire. Quelles sont les opinions de ces acteurs sur les thèmes actuels de l'école ?

Les élèves

On constate que les élèves ont bien intégré leur « métier d'élève » et donnent une image conforme aux attentes et aux objectifs scolaires. De leur point de vue, l'école est un lieu pour apprendre et acquérir de nouvelles connaissances. Par exemple, les élèves savent bien distinguer entre ce qui est habituellement considéré comme important à l'école (français, mathématiques et même allemand) et ce qu'ils aiment. On sait que le français est important ; cela ne veut pas dire qu'ils aiment l'orthographe ou la conjugaison. Pour eux, l'apprentissage passe par « l'écoute de ce que dit le maître » et « réfléchir seul ».

En ce qui concerne le rôle de l'évaluation, deux dimensions apparaissent. Premièrement, un but de comparaison et d'incitation : « faire travailler », « se comparer aux autres », « aider à mieux décider ce que je vais faire plus tard ». Deuxièmement, un objectif de régulation de l'apprentissage : « observer une progression dans mon travail », « savoir si j'ai atteint les objectifs ». Globalement, l'ensemble des élèves interrogés partagent ces opinions « générales » sur le rôle de l'école, mais on observe des différences d'opinions en fonction des performances des élèves. Par exemple, les élèves les plus faibles accordent plus d'importance aux premiers objectifs relatifs à l'évaluation (« comparaison aux autres » et « faire travailler ») et moins aux objectifs de régulation de l'apprentissage que les élèves les plus forts.

Les enseignants

Les réponses des enseignants indiquent qu'ils attachent, pour eux-mêmes, une grande importance aux développements des missions de socialisation et d'ouverture/intégration et, du point de vue des apprentissages, qu'ils donnent une importance accrue aux méthodes de travail et à la capacité de communiquer des élèves. La majorité des enseignants souhaite également accorder plus d'importance à la dimension réflexive et métacognitive de l'activité des élèves. En ce qui concerne le rôle des parents, les enseignants portent une attention particulière aux informations qui pourraient leur être fournies sur les aspects plus personnels de l'enfant. Par contre, ils ne conçoivent pas que les parents interviennent systématiquement comme « auxiliaires pédagogiques », par exemple pour l'aide aux devoirs. Ils attendent plutôt des parents qu'ils développent chez leurs enfants une attitude positive vis-à-vis de l'école. Cette position pourrait être l'indice d'une certaine réserve quant à l'implication des parents dans la vie scolaire. Il semble que les enseignants souhaitent éviter l'ingérence des parents dans les activités scolaires, tout en souhaitant disposer d'informations plus personnelles sur les élèves. La collaboration entre enseignants est un fait acquis. Cependant, la nature de cette collaboration est diverse entre les écoles et touche surtout les enseignants d'un même degré. Les collaborations les plus fréquentes sont aussi les moins impliquantes (échange de matériel) ou concernent des événements ponctuels (fêtes, spectacles).

Les parents

Les parents attendent que les missions de l'école se développent selon deux axes : « les apprentissages de base » (lire, écrire et compter) et « l'acquisition de méthodes de travail ». Cela pourrait indiquer que les parents souhaitent une certaine continuité, un ancrage dans les « disciplines fondamentales » mais qu'ils sont ouverts aussi à des aspects plus larges et transversaux qui inspirent la réforme de l'école primaire genevoise. On notera que les parents des milieux populaires sont plus attachés aux apprentissages de base. Par contre, des objectifs de socialisation tels que « apprentissage des règles de vie en société », « développement de l'esprit de solidarité et coopération » font moins l'objet d'attentes de la part des parents. En ce qui concerne les informations reçues, dans l'ensemble, les parents sont satisfaits des différentes manières dont est évaluée la progression scolaire de leurs enfants. Les notes semblent être, pour les parents, un élément central de l'évaluation de l'élève, les autres moyens étant plutôt considérés comme complémentaires. Cette tendance est particulièrement forte chez les familles de milieux populaires. Les parents sont demandeurs d'informations supplémentaires surtout au niveau des programmes, des objectifs et des méthodes d'apprentissage. Ils se sentent bien accueillis dans l'école et sont prêts à s'engager davantage et à avoir plus de contacts avec le milieu scolaire.

Liens entre les opinions des différents groupes d'acteurs

Les opinions des différents groupes d'acteurs ne montrent pas de grandes divergences quant aux rôles que ceux-ci attendent de l'école. On notera plutôt des accents plus ou moins prononcés sur les changements ou les évolutions envisagées. En d'autres termes, l'école est un navire avec une forte inertie où les changements de cap ou de rythme sont très progressifs. Les connaissances de base sont des valeurs sûres, même si d'autres aspects sont mis en avant. En particulier, les enseignants sont porteurs d'intentions de changements, même si eux-mêmes par exemple perçoivent bien la coopération entre enseignants comme un élément important dans l'évolution de leur métier. Celle-ci porte pour le moment, pour la majorité d'entre eux, sur des éléments relativement peu impliquants. De leur côté, les parents sont globalement satisfaits de la situation et sont parfois prêts à s'engager davantage dans l'école sans que cela rencontre une attente identique de la part des enseignants.

Questions en suspens et perspectives

Les résultats présentés dans ce document ont été recueillis au cours de l'année scolaire 2000-2001 ; ils donnent donc une photographie des acquis et des compétences des élèves et les opinions des acteurs au démarrage de la phase d'extension de la rénovation, c'est-à-dire avant que les mesures prises ne déploient pleinement leurs effets. Quels enseignements peut-on tirer de ces résultats dans la perspective des développements en cours de l'école primaire genevoise ?

En ce qui concerne les acquis et les compétences des élèves, il semble important qu'un repérage précoce systématique – par exemple au début du deuxième cycle – de la maîtrise des outils de compréhension de texte soit effectué. En effet, la maîtrise de ces outils est une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour que l'élève puisse affronter la suite de sa carrière scolaire dans les meilleures conditions possibles.

Les représentations des parents et des enseignants ne sont pas contradictoires, mais elles manifestent des centrations quelque peu différentes. On notera que les parents affirment une vision plus « traditionnelle » de l'école et de son rôle, même s'ils ont en partie intégré le discours novateur de la rénovation. Les enseignants sont quant à eux plus proches des attentes de la rénovation sur les rôles et les missions, mais sans que cela signifie qu'ils en aient intégré toutes les conséquences. Il faut encore souligner que ces deux groupes d'acteurs ne sont pas homogènes. Ainsi, par exemple, les parents des milieux populaires et certains enseignants ont une position encore plus « traditionnelle ». Cela indique qu'un travail important d'information, d'échange et de concertation devrait être effectué, en ciblant les aspects qui apparaissent actuellement divergents, afin de mieux comprendre les attentes réciproques et d'étudier dans quelle mesure ces attentes s'inscrivent finalement sous des formes différentes dans les objectifs de l'école primaire genevoise.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLIATA R., DIONNET S., JAEGGI J.-M., OSIEK F. (2001). *Regards de parents sur l'école primaire genevoise*. Note d'information du SRED n° 9, déc. 2001, 8 p. Genève : SRED.
- ALLIATA R., DUCREY F., NIDEGGER C. (2002). *Opinions des enseignants et des parents d'élèves sur l'école primaire genevoise*. Note d'information du SRED n° 11, août 2002, 8 p. Genève : SRED.
- BARTHELEMY M. (1998). « Associations de parents et familles populaires : les raisons d'une rencontre manquée », in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.
- COROME (1997). *Plan d'études romand de mathématiques*. Neuchâtel.
- FAVRE B., NIDEGGER C., OSIEK F., SAADA E.H. & coll. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ?* Dossier exploratoire concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois. Février 1999, 114 p.
- FAYOL M., GOMBERT J.-E., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L. & ZAGAR D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : P.U.F.
- FRAISSE P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris : P.U.F.
- GIASSON J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.
- GUIGNARD N., NIDEGGER C., SAADA E.H. (2001). *Acquis et compétences des élèves à l'entrée en 6^e primaire*. Premiers résultats communiqués aux enseignants des classes qui ont participé à l'observation. Mars 2001, 74 p. Genève : SRED.
- JAEGGI J.-M., OSIEK F., coll. FAVRE B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Avril 2003, 118 p. Genève : SRED.
- L'Ecole*, 20, sept. 2000. Genève : D.I.P.
- LE BRETON J. (1998). « L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents » in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.
- SAADA E.H., GUIGNARD N., NIDEGGER C., DUCREY F. (2001). *Acquis et compétences des élèves à l'entrée en 6^e primaire*. Note d'information du SRED n° 10, déc. 2001, 6 p. Genève : SRED.
- VERGNAUD G. (1987). « Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant » in : PIAGET J., MOUNOUD P. & BRONCKART J.-P. (dirs), *Psychologie*, Encyclopédie de la Pléiade, volume 46, pp. 821-844. Paris : Gallimard.
- ZEHRAOUI A. (1998). « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire, attentes et malentendus » in : Les familles et l'école : une relation difficile, *Ville-Ecole-Intégration* n° 114, sept. 1998.

ANNEXES

Annexe I :	Test et Questionnaires	
	Test « Les ballons » :	
	1 ^{ère} partie	112
	Document de référence.....	129
	2 ^e partie	132
	Document de référence.....	141
	Questionnaires :	
	Elèves	147
	Parents	157
	Enseignants	174
Annexe II :	Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'analyse des correspondances multiples (ACM) des attentes parentales concernant les missions de l'école.....	189
Annexe III :	Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des attentes parentales concernant les missions de l'école (variables illustratives).....	191
Annexe IV :	Variables illustratives de l'ACM des attentes parentales concernant les missions de l'école	192
Annexe V :	Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant	193
Annexe VI :	Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant (variables illustratives)	165
Annexe VII :	Variables illustratives de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant.....	196
Annexe VIII :	Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants	197
Annexe IX :	Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants (variables illustratives).....	198
Annexe X :	Variables illustratives de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants	199
Annexe XI :	Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents	200
Annexe XII :	Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents (variables illustratives).....	201
Annexe XIII :	Variables illustratives de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents	202
Annexe XIV :	Les fonctions de l'évaluation vues par les parents et les enseignants - Les fonctions de l'évaluation vues par les acteurs de l'école.....	203
Annexe XV :	Satisfaction / importance en ce qui concerne les informations données aux parents (en %)	204



SRED

SERVICE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION – GENEVE



Les ballons : 1^{ère} partie

Nom : Prénom :

Classe : Ecole :

1.

Décalage horaire

« Quelle heure est-il ? »

Aide-toi du **planisphère des fuseaux horaires** pour localiser les différentes positions de survols du ballon de Bertrand Piccard et de Brian Jones et pour repérer les décalages horaires qui séparent Genève des autres villes et pays.

Les fuseaux horaires, c'est la division du temps en 24 heures par tranche horaire d'une heure sur le planisphère.

Voici les décalages horaires entre Genève, New York et Tokyo : lorsqu'il est midi (12 h) à Genève, il est 7 h du matin à New York (Etats-Unis) et il est 21 h à Tokyo (Japon).

- A.** Piccard et Jones décollent le 1^{er} mars à 9 h du matin à Château-d'Oex (Suisse). Quelle heure est-il à Bombay en Inde ?

Entoure l'heure exacte :

4 h du matin à Bombay 19 h à Bombay 14 h à Bombay

- B.** Le ballon Breitling Orbiter 3 survole l'espace aérien chinois qui se situe dans le même fuseau horaire que la ville chinoise de Shanghai. Il est 21 h à Shanghai quand Piccard s'entretient au téléphone avec le centre météorologique de l'aéroport de Genève : quelle heure est-il à Genève ?

b1) Donne ta réponse :

b2) Explique ta réponse :

- C.** Après avoir parcouru 40 805 km pour faire le tour du monde en ballon, Piccard et Jones atterrissent en Egypte le 21 mars 1999 à 6 h du matin (heure locale) ; quelle heure est-il en Suisse ?

c1) Donne ta réponse :

c2) Explique ta réponse :

2.

Le tour du monde en 20 jours

Piccard et Jones ont mis presque 20 jours pour réaliser le tour du monde en ballon.

Combien ont-ils mis approximativement de **minutes** pour faire leur tour du monde ?

Entoure la bonne réponse :

1 000

10 000

20 000

30 000

40 000

50 000

Fais tes calculs ci-dessous :

3.

Le tour du monde en ballon

- A.** Pour réaliser le tour du monde en ballon dans l'hémisphère nord, la meilleure saison est l'hiver, c'est-à-dire du mois de novembre à mars. Durant cette période, le **Jet Stream** est un fort courant de **vent** qui souffle dans l'hémisphère nord entre 7 000 et 12 000 mètres d'altitude*. L'hémisphère nord, c'est la moitié nord du globe terrestre limitée par l'Equateur. Le succès ou l'échec du tour du monde en ballon dépend essentiellement de la vitesse et de la régularité du vent en haute altitude. Pour avoir de bonnes chances de réaliser le tour du monde et pour obtenir un vent (le Jet Stream) favorable, il faut donc pouvoir voler jusqu'à 12 000 mètres d'altitude.

Les vitesses de vent les plus élevées se situent entre 200 et 300 km/h. C'est à ces vitesses que Breitling Orbiter 3 pourrait par moments se déplacer. Se dirigeant généralement d'ouest en est, le Jet Stream est responsable des gains de temps importants enregistrés par exemple sur les vols d'avions d'Amérique vers l'Europe, mais également sur les vols de l'Europe vers l'Asie.

Selon les prévisions météorologiques, la durée minimale pour un tour du monde est de l'ordre de 10 jours et la durée maximale est de 20 jours. Par ailleurs, il faut aussi rappeler que le plus souvent, les ballons sont gonflés à l'air chaud. Il est plus léger que l'air froid autour du ballon et celui-ci flotte.

Lis attentivement le **texte ci-dessus** et réponds aux questions.

- a1) Indique ce qui fait avancer le ballon Breitling Orbiter 3 :
.....
- a2) Pour quelle raison le ballon Breitling Orbiter 3 se dirige-t-il d'ouest en est ?
.....
- a3) Indique ce qui fait monter le ballon :
- a4) Quelle est l'altitude maximale de vol du ballon ?

L'altitude est de

* L'altitude est l'élévation verticale d'un point ou d'un objet – un ballon – par rapport au niveau de la mer.

B.

Utilise le **planisphère** et observe le parcours du ballon pour répondre aux questions.

En partant de Château-d'Oex, le ballon se dirige vers la Méditerranée, survole l'Afrique du Nord et continue ainsi son périple vers l'est en passant au dessus de plusieurs grandes villes.

Complète sur les pointillés :

Los Angeles est située au nord-ouest de Mexico.

b1) Lhassa est située au de Bombay.

b2) Rabat est située au d'Alger.

b3) Quelle est la ville que le ballon survole directement après Shanghai ?

.....

b4) L'Egypte se situe-t-elle au nord ou au sud de l'Equateur ?

b5) Quel est le nom de l'océan survolé par le ballon lorsqu'il se trouve entre l'Amérique et l'Europe ?

.....

b6) Entoure le nom d'un continent qui se trouve entièrement dans l'hémisphère sud :

Afrique Europe Asie Amérique Australie

C. Pour le centre météorologique de Genève, le survol de la Chine commence le 10 mars à 2 h 00 du matin et finit le 10 mars à 16 h 00. Après avoir parcouru 2 400 km pour survoler la Chine, Bertrand Piccard dira : « Je viens de sortir la prochaine carte : elle est entièrement bleu océan! »

c1) De quel océan s'agit-il ?

c2) Combien d'heures a-t-il fallu à l'équipage pour traverser la Chine ?

c3) A combien de kilomètres/heure environ le ballon a-t-il traversé la Chine ?
Entoure la bonne réponse :

70

140

170

270

370

c4) Explique comment tu l'as trouvée :

D. A partir des données fournies par le planisphère, dans quelle région du monde se trouve le ballon après deux semaines de vol ?

.....

E. La durée du vol du ballon est de 478 heures. Combien a mis de jours et d'heures l'équipage pour réaliser le tour du monde ?

e1) Coche la bonne réponse : 18 jours et 22 heures

19 jours et 02 heures

19 jours et 20 heures

19 jours et 22 heures

20 jours et 02 heures

e2) Explique ta réponse :

4.

Grandes distances

De nombreuses tentatives de tour du monde en ballon se sont soldées par des échecs. . En 1981, après deux jours de vol, Max Andersson sur le ballon le « Jules Verne » décolle de l’Egypte pour atterrir en Inde. Le vol a duré 47 h 30 et il parcourt une distance de quatre mille quatre cent quarante cinq kilomètres, c’est-à-dire en chiffres 4 445 km.

A. Ecris les nombres **en chiffres** pour les autres tentatives de tour du monde.

a1) 1996 S. Fossett parcourt sur Solo-Challenger **deux mille neuf cent vingt sept kilomètres** :

a2) 1998 R. Branson parcourt sur ICO Global **dix neuf mille neuf cent quatre vingt huit kilomètres** :

a3) 1998 B. Piccard parcourt sur Breitling-Orbiter **huit mille quatre cent septante trois kilomètres** :

B. Ecris les nombres **en lettres** pour les autres tentatives de tour du monde.

b1) 1998 S. Fossett parcourt sur Solo-Spirit **20 905 km** :

b2) 1999 A. Elson parcourt sur Cable-Wireless **18 495 km** :

b3) 1999 B. Piccard parcourt sur Breitling-Orbiter **40 805 km** :

5.

Et voguent les ballons !

Pour fêter l'exploit de Piccard et Jones, une classe de 6P avait lâché des ballons.

Vingt-deux ballons de toutes les couleurs s'étaient envolés...

Afin de connaître les lieux d'atterrissage et la distance parcourue, chaque ballon portait une carte avec le lieu et la date du lâcher.

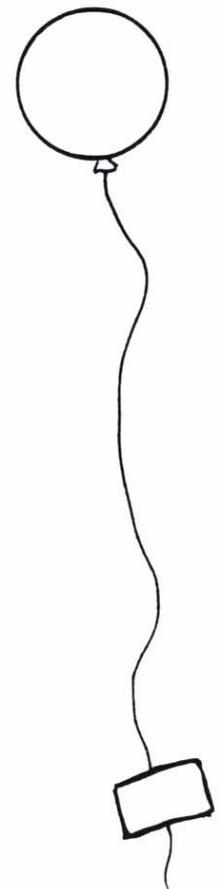
GENEVE
22 avril 1999

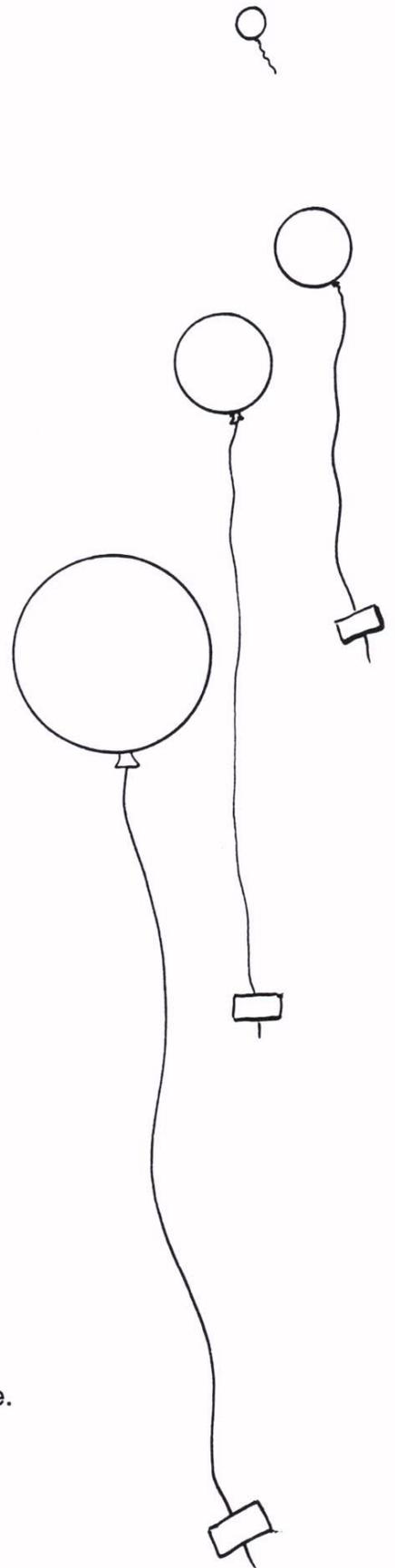
Au dos de la carte figurait le numéro de téléphone du maître de la classe. Ainsi, la personne qui trouvait un de ces ballons, ou ce qu'il en restait, pouvait donner l'information de la date et du lieu.

Lucie a trouvé une carte le 31 août 2000, dans les Alpes valaisannes.

Cherche le nombre de jours qui se sont écoulés entre la fête et la trouvaille de Lucie.

a1) Ecris toute ta démarche :





a2) Réponse : Lucie a trouvé la carte jours après la fête.

6. 1783 ... et l'homme inventa le ballon volant

En 1783, pour la première fois dans l'Histoire, on construisit des ballons capables de voler. Cette année-là il y eut cinq démonstrations publiques de cinq ballons différents.

A l'aide du tableau ci-dessous, classe les informations de la page suivante.

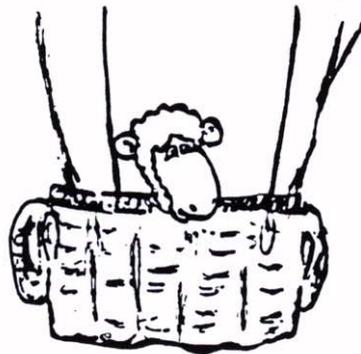
Les dates sont déjà placées.

Tu pourras ainsi découvrir, pour chacune de ces cinq journées historiques :

- qui a construit le ballon
- qui en furent les éventuels passagers
- où eut lieu chaque démonstration

DATE :	4 juin	27 août	19 septembre	21 novembre	1 ^{er} décembre
CONSTRUC- TEUR					
PASSAGER					
LIEU					

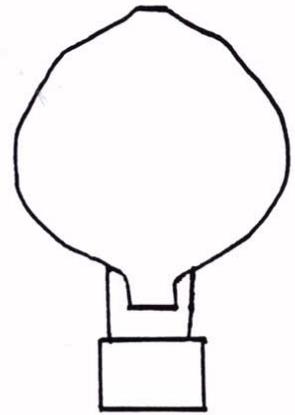
- Les cinq premiers vols de ballons eurent lieu en 1783, le 4 juin, le 27 août, le 19 septembre, le 21 novembre et le 1^{er} décembre (ces dates sont déjà placées dans le tableau).
- Trois de ces ballons ont été construits par les frères Montgolfier, les deux autres par Charles.
- Le premier ballon fut construit et présenté au public par les Montgolfier à Annonay, leur ville natale.
- Toutes les autres démonstrations eurent lieu sur des places de Paris : la Muette, le Champ de Mars, les Tuileries, Versailles.
- Il n'y eut aucun passager lors des deux premiers essais.
- La démonstration de la Muette eut lieu trois mois après celle du premier ballon construit par Charles et le mois précédant (avant) celle du second ballon de Charles.
- Les premiers êtres vivants qui montèrent dans un ballon furent un mouton, un coq et un canard. Ensemble dans la nacelle, ces animaux supportèrent très bien le vol.
- Cette expérience eut lieu à Versailles en présence du roi, avant celle où Pilâtre de Rozier s'embarqua en compagnie du marquis d'Arlandes pour survoler Paris depuis la Muette.
- Charles prit avec lui son assistant Robert pour diriger un de ses ballons. Cet essai eut lieu après celui du Champ de Mars.



7.

Attention : ballon en plan

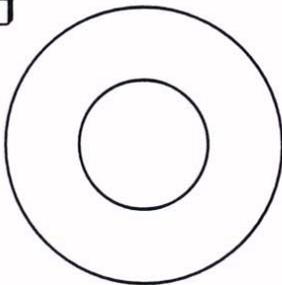
On a dessiné la forme du ballon de la page ci-contre au moment où il va s'envoler.



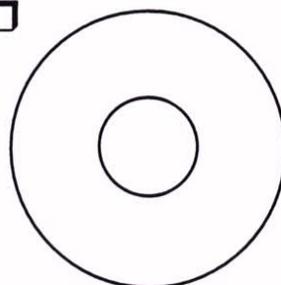
Maintenant, imagine que le ballon s'est envolé et passe juste au-dessus de ta tête. Quels dessins correspondent à ce que tu vois ? Il y a deux réponses possibles.

a) Mets une croix dans les bonnes cases.

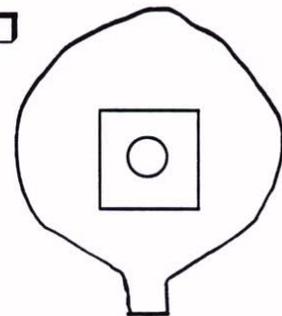
1



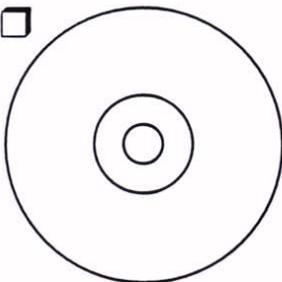
2



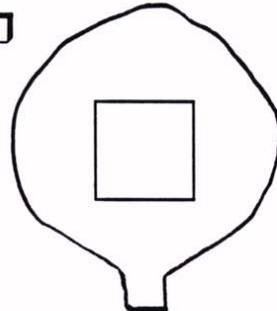
3



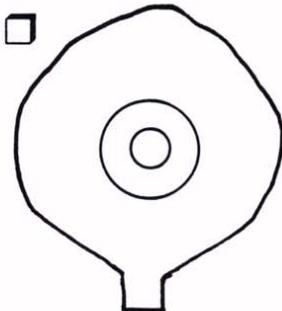
4



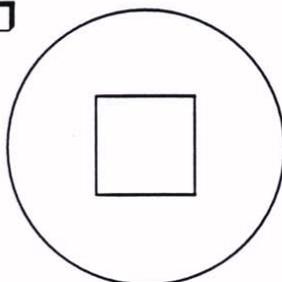
5



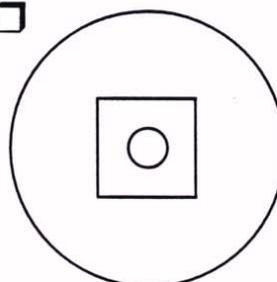
6



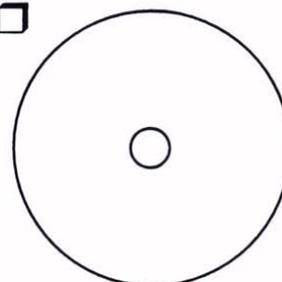
7



8



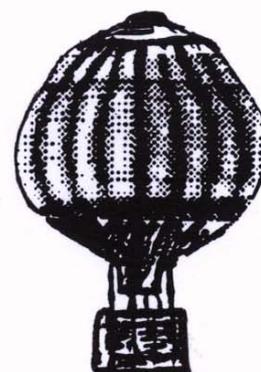
9



b) Justifie tes choix.

b1)

b2)



8.

Café sans croissants

Pour leur tour du monde en ballon, Piccard et Jones ont emmené 200 litres d'eau et des aliments déshydratés ou en poudre.

Ces astronautes sucent leur café.

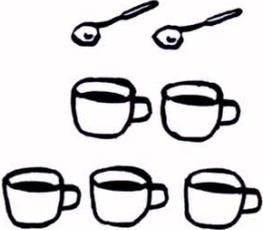
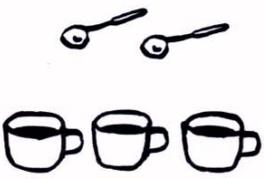
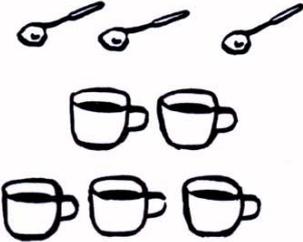
Appelons **P** le café que boit Piccard et **J** le café bu par Jones.

Observe bien les deux exemples ci-dessous : la bonne réponse est déjà donnée.

P	J	GOUT
		<input checked="" type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré
		<input type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input checked="" type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré

A. Observe bien les quatre situations suivantes et mets une croix dans la bonne case :

<p>a1)</p> 		<input type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré
--	---	--

P	J	GOUT
a2) 		<input type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré
a3) 		<input type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré
a4) 		<input type="checkbox"/> P et J ont le même goût <input type="checkbox"/> c'est P qui est le plus sucré <input type="checkbox"/> c'est J qui est le plus sucré

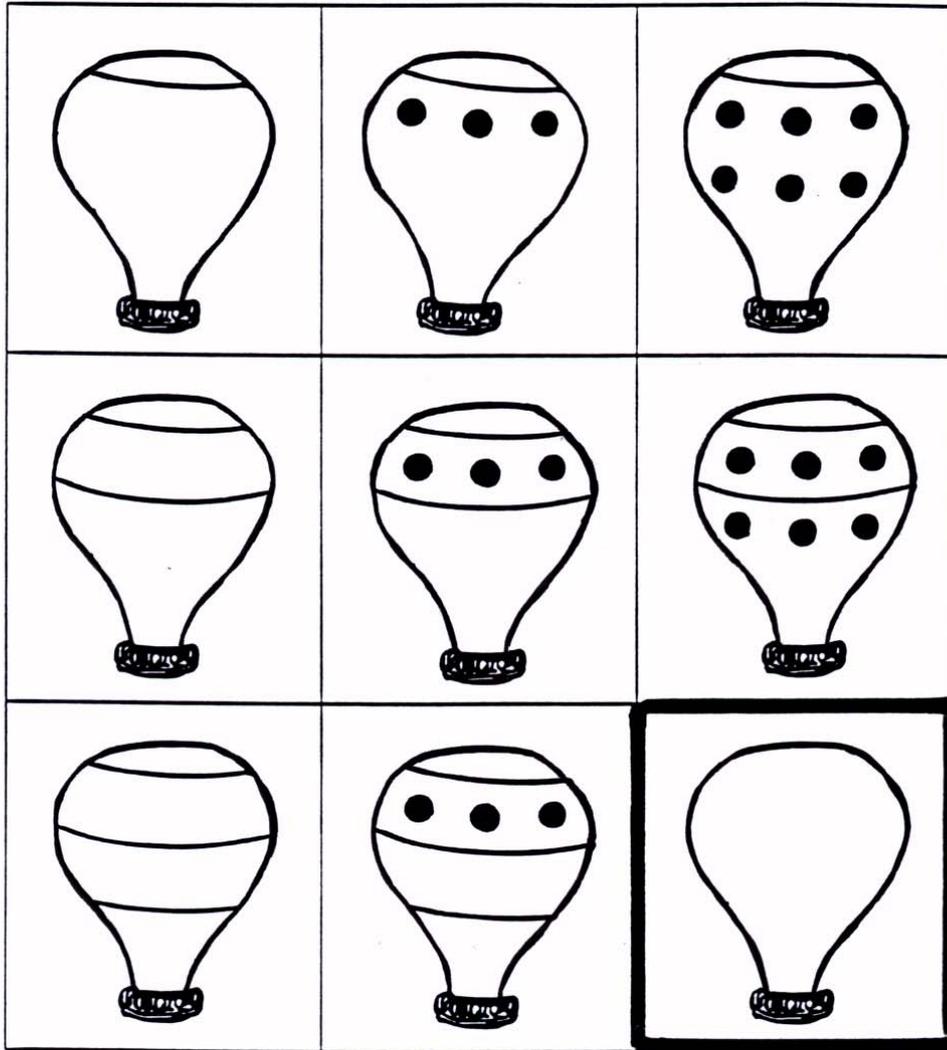
B. Reprends la situation a2) et justifie ta réponse :

9.A

Opération : montgolfière 1

Observe les transformations d'une case à l'autre, horizontalement et verticalement.

a1) Complète le dessin de la dernière case (en gras).



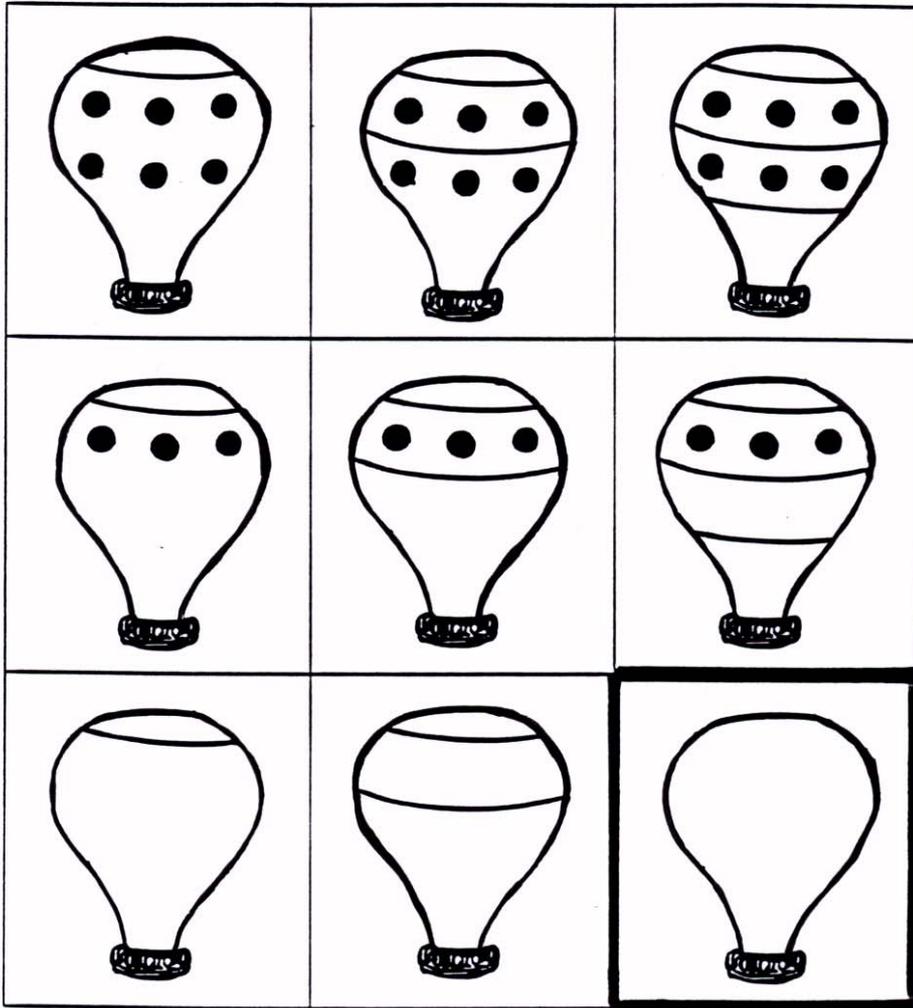
a2) Justifie ta réponse.

9.B

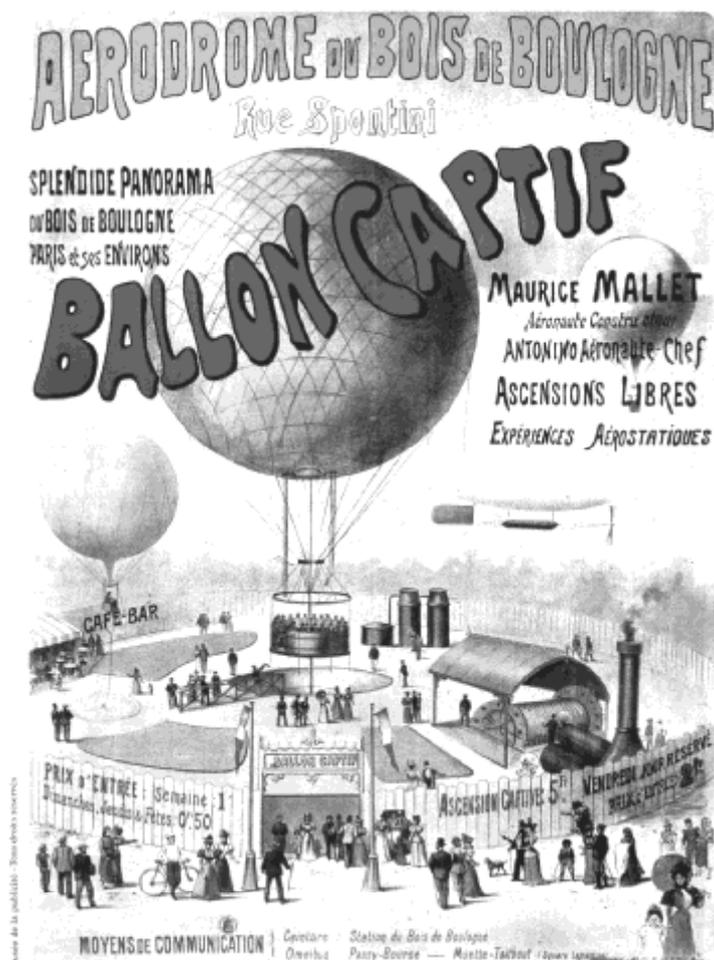
Opération : montgolfière 2

Observe les transformations d'une case à l'autre, horizontalement et verticalement.

b1) Complète le dessin de la dernière case (en gras).



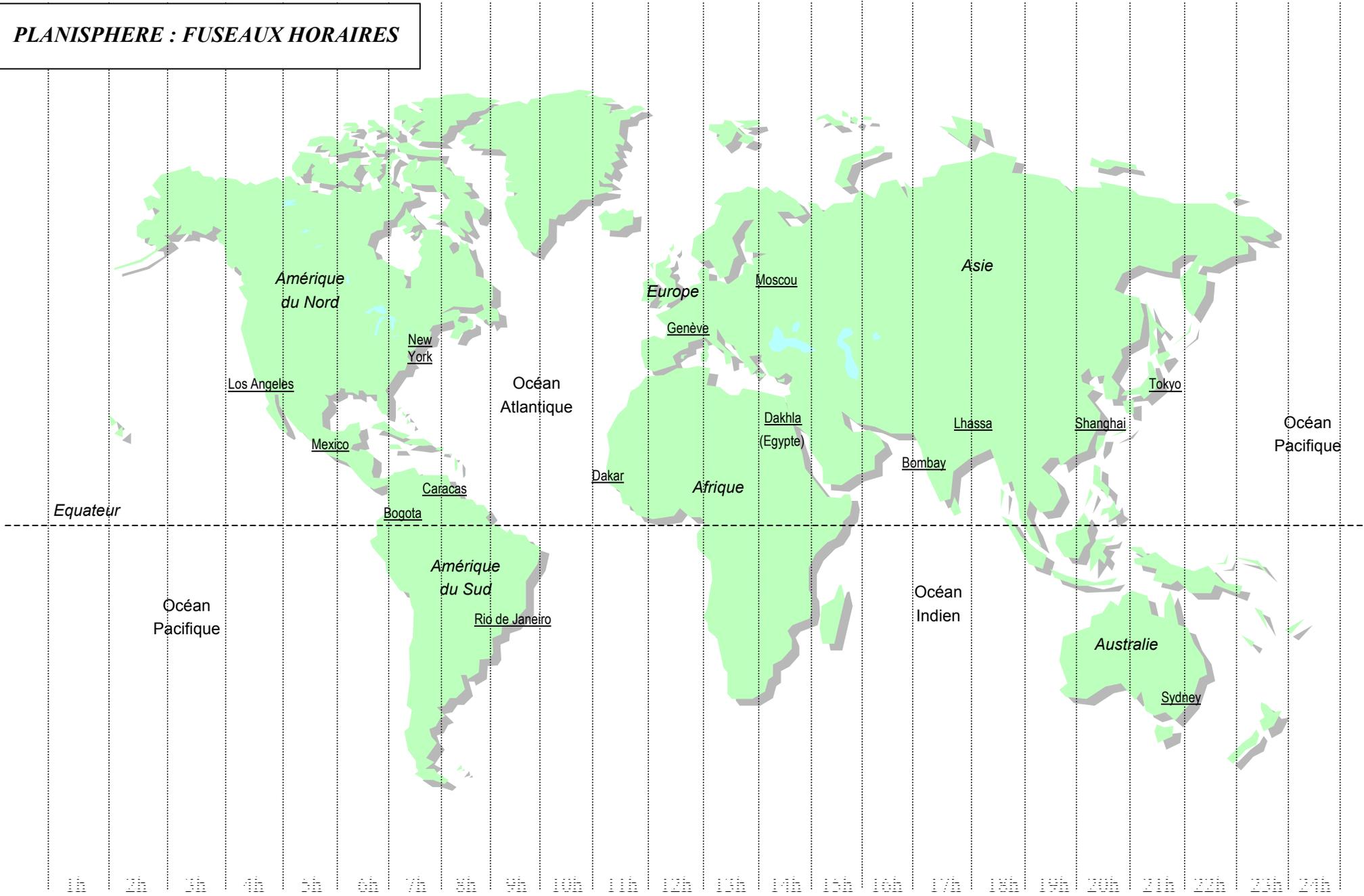
b2) Justifie ta réponse.



Les ballons : 1^{ère} partie

Document de référence

PLANISPHERE : FUSEAUX HORAIRES



PLANISPHERE





SRED

SERVICE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION – GENEVE



Les ballons : 2^{ème} partie

Nom : Prénom :

Classe : Ecole :

1.

Le vol en ballon selon Bernard Piccoud

Réponds aux questions suivantes en te basant sur l'interview que tu viens d'entendre.

A. Réponds par “ Vrai ” (V), “ Faux ” (F) ou “ On ne peut pas savoir ” (ONPS) aux phrases suivantes :

- Le vol en montgolfière est un sport dangereux.
- On ne sait jamais où on va atterrir.
- On peut voler par tous les temps.
- On a rarement le vertige en ballon.
- La différence de température avec le sol n'est pas très grande.
- Une nacelle peut transporter 3 personnes au maximum.
- Les ballons peuvent monter jusqu'à 6 000 mètres.
- Les chiens aboient toujours en ballon.

B. Quel est le moment le plus dangereux du vol en montgolfière ?

.....

C. A qui s'adresse l'émission dont fait partie cette interview ?
(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

- aux élèves de 6^{ème}
- à ceux qui veulent passer leur brevet d'aéronaute
- aux spécialistes des vols en ballon
- aux auditeurs qui s'intéressent aux sports

D. A quel(s) moment(s) de la journée peut-on voler en été ?

.....

E. Quels vêtements faut-il porter pour voler en ballon ?

(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

- une combinaison spéciale
- des vêtements de ski
- un uniforme d'aviateur
- des vêtements normaux confortables

F. Quelle est la principale cause des accidents en ballon ?

.....

G. Quelle(s) autre(s) question(s) pourrais-tu poser à Bernard Piccoud ?

.....
.....
.....
.....
.....

H. Avais-tu déjà entendu parler (par les journaux, à la radio ou à la télévision) du vol en ballon ?

oui non

I. Est-ce que tu as appris quelque chose avec cette interview ?

oui non

Si oui, qu'est-ce que tu as appris ?

.....
.....
.....
.....

2.

Le ballon dans la tempête et Tout sur le ballon

Lis les deux textes qui figurent dans le document de référence (***Le ballon dans la tempête*** et ***Tout sur la ballon***) et réponds aux questions suivantes.

A. Le texte de Jules Verne :

(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

- est une histoire vraie
- est une histoire inventée
- explique quelque chose
- te demande de faire quelque chose

B. Est-ce que le narrateur (celui qui raconte l'histoire) a été un des passagers du ballon ?

(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

oui non

C. Que veut dire " lest " ?

(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

- une personne agile
- un poids qui empêche de s'élever
- le contraire de ouest
- un gaz qui fait monter

D. Pourquoi le ballon perd-il de l'altitude ?

(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

- parce que les passagers ont coupé le moteur
- parce que les passagers ont jeté du lest
- parce qu'il y a une fuite de gaz
- parce que les passagers ont décidé d'atterrir

E. Jules Verne a inventé le mot " descensionnel ", quels sont les mots qui pourraient être de la même famille :

.....

F. A quelle heure le ballon se trouve-t-il à 600 pieds ?

(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

- à 12 h 00
- à 13 h 00
- à 14 h 00
- à 16 h 00

G. Comment les passagers réussissent-ils à faire remonter le ballon à 14 h 00 ?

(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

- ils jettent tous les objets qu'ils ont avec eux
- ils rallument le gaz
- ils se jettent à l'eau
- ils jettent la nacelle à la mer

H. Qui a vu la terre le premier ?

.....

I. Combien y a-t-il de passagers dans ce ballon ?

(Ecris le nombre en toutes lettres)

.....

J. Réponds par « Vrai » (V), « Faux » (F) ou « On ne peut pas savoir » (ONPS) aux phrases suivantes :

- le ballon survole l'océan
- tous les passagers sont sauvés à la fin
- les passagers voient la terre pour la première fois à 14 h 00
- le chien est sauvé
- les passagers atterrissent sur des rochers
- l'épisode raconté dure un peu plus de quatre heures

K. Qui est Top ?

.....

L. Remets dans l'ordre du texte les phrases suivantes :

(Numérote les phrases)

- Les passagers jettent tous les objets qui restent dans la nacelle.
- Le ballon jette quatre personnes sur le rivage.
- Le ballon se dégonfle de plus en plus, il ne plane plus qu'à une hauteur de 2 000 pieds.
- Les passagers aperçoivent la terre.
- Les passagers s'accrochent au filet.

M. Des mots sont soulignés dans le texte de Jules Verne, retrouve ce qu'ils remplacent :

(ligne 2) il

(ligne 4) aérostat

(ligne 22) ils

(ligne 35) la

(lignes 44-45) réseau de mailles

(ligne 55) Top

(ligne 60) fluide

N. Quelle distance parcourt-on généralement lors d'un vol en ballon ?
(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

- de 0 à 25 km
- de 0 à 100 km
- de 25 à 100 km
- de 100 à 300 km

O. Quel nom donne-t-on aux gens qui voyagent en ballon ?

.....

P. En quoi est faite la nacelle ?
(Souligne le ou les mots qui conviennent)

bois – laine – osier – acier – cuir - carton – papier

Q. Qu'est-ce que les héros de Jules Verne ont utilisé comme lest ?
(Souligne la ou les bonnes réponses)

du gravier – des ustensiles – le filet du ballon – la nacelle – des livres

R. Donne un synonyme (un mot qui veut dire la même chose) d'aérostat :

.....

S. A partir de quel âge peut-on obtenir le brevet d'aéronaute ?
(Mets une croix à côté de la bonne réponse)

20 ans

15 ans

17 ans

18 ans



SRED

SERVICE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION – GENEVE



Les ballons : 2^{ème} partie

Document de référence

Un ballon dans la tempête
(extrait de « L'Île mystérieuse » de Jules Verne)

Résumé de l'épisode précédent : des prisonniers s'enfuient en ballon et sont pris dans une tempête. Après une nuit difficile, la tempête s'apaise.

1 Vers midi, on a pu constater, de nouveau, que le ballon s'abaissait lentement, par un mouvement
2 continu, dans les couches inférieures de l'air. Il semblait même qu'il se dégonflait peu à peu, et
3 que son enveloppe s'allongeait en se distendant, passant de la forme sphérique à la forme ovoïde.
4 A cette heure-là, l'aérostat ne planait plus qu'à une hauteur de deux mille pieds au-dessus de la
5 mer.

6 En ce moment, les passagers jetèrent les derniers objets qui alourdissaient encore la nacelle, les
7 quelques vivres qu'ils avaient conservés, tout, jusqu'aux menus ustensiles qui garnissaient leurs
8 poches.

9 Il était évident que les passagers ne pouvaient plus maintenir le ballon dans les zones élevées, et
10 que le gaz leur manquait ! Ils étaient donc perdus !

11 En effet, ce n'était ni un continent, ni même une île, qui s'étendait au-dessous d'eux. L'espace
12 n'offrait pas un seul point d'atterrissage, pas une surface solide sur laquelle leur ancre pût
13 mordre. C'était l'immense mer, dont les flots se heurtaient encore avec une incomparable
14 violence ! C'était l'Océan sans limites visibles, même pour eux, qui le dominaient de haut et dont
15 les regards s'étendaient alors sur un rayon de quarante milles ! (...) Pas une terre en vue, pas un
16 navire !

17 Il fallait donc, à tout prix, arrêter le mouvement descensionnel, pour empêcher que l'aérostat ne
18 vînt s'engloutir au milieu des flots. Et c'était évidemment à cette urgente opération que
19 s'employaient les passagers de la nacelle. Mais, malgré leurs efforts, le ballon s'abaissait toujours,
20 en même temps qu'il se déplaçait avec une extrême vitesse, suivant la direction du vent, c'est-à-
21 dire du nord-est au sud-ouest.

22 Situation terrible, que celle de ces infortunés ! Ils n'étaient évidemment plus maîtres de l'aérostat.
23 Leurs tentatives ne pouvaient aboutir. L'enveloppe du ballon se dégonflait de plus en plus. Le
24 fluide s'échappait sans qu'il fût aucunement possible de le retenir. La descente s'accélérait
25 visiblement, et, à une heure après midi, la nacelle n'était pas suspendue à plus de six cents pieds
26 au-dessus de l'Océan.

27 C'est que, en effet, il était impossible d'empêcher la fuite du gaz, qui s'échappait librement par
28 une déchirure de l'appareil. En allégeant la nacelle de tous les objets qu'elle contenait, les
29 passagers avaient pu prolonger, pendant quelques heures, leur suspension dans l'air. Mais
30 l'inévitable catastrophe ne pouvait qu'être retardée, et, si quelque terre ne se montrait pas avant la
31 nuit, passagers, nacelle et ballon auraient définitivement disparu dans les flots.

32
33 A deux heures, l'aérostat était à peine à quatre cents pieds au-dessus des flots.

34 La seule manoeuvre qu'il y eût à faire encore fut faite à ce moment. (...) La nacelle n'était qu'une
35 sorte de caisse d'osier, impropre à flotter, et il n'y avait aucune possibilité de la maintenir à la
36 surface de la mer, si elle y tombait.

37 « - Que reste-t-il à jeter au dehors ?

38 - Rien !

39 - Si !... La nacelle !

40 - Accrochons-nous au filet ! et à la mer la nacelle !"

41

41 C'était, en effet, le seul et dernier moyen d'alléger l'aérostat. Les cordes qui rattachaient la nacelle
42 au cercle furent coupées, et l'aérostat, après sa chute, remonta de deux mille pieds.
43
44 Les cinq passagers s'étaient hissés dans le filet, au-dessus du cercle, et se tenaient dans le réseau
45 des mailles, regardant l'abîme.
46
47 (...) Après s'être un instant équilibré dans les zones supérieures, l'aérostat commença à
48 redescendre. Le gaz fuyait par la déchirure, qu'il était impossible de réparer. Les passagers
49 avaient fait tout ce qu'ils pouvaient faire. Aucun moyen humain ne pouvait les sauver désormais.
50 Ils n'avaient plus à compter que sur l'aide de Dieu.
51
52 A quatre heures, le ballon n'était plus qu'à cinq cents pieds de la surface des eaux. Un aboiement
53 sonore se fit entendre. Un chien accompagnait les passagers et se tenait accroché près de son
54 maître dans les mailles du filet.
55 "Top a vu quelque chose !" s'écria l'un des passagers.
56 Puis, aussitôt, une voix forte se fit entendre :
57 "Terre ! Terre !"
58 Mais cette terre se trouvait encore à trente milles sous le vent. Il ne fallait pas moins d'une grande
59 heure pour l'atteindre, et encore à la condition de ne pas dériver. Une heure ! Le ballon ne se
60 serait-il pas auparavant vidé de tout ce qu'il avait gardé de son fluide ? Telle était la terrible
61 question !
62 Or, à quatre heures, il était visible que le ballon ne pouvait plus se soutenir.
63 Il rasait la surface de la mer. Déjà la crête des énormes lames avait plusieurs fois léché le bas du
64 filet, l'alourdissant encore, et l'aérostat ne se soulevait plus qu'à demi, comme un oiseau qui a du
65 plomb dans l'aile.
66
67 Une demi-heure plus tard, la terre n'était plus qu'à un mille, mais le ballon, épuisé, flasque,
68 distendu, chiffonné en gros plis, ne conservait plus de gaz que dans sa partie supérieure. Les
69 passagers, accrochés au filet, pesaient encore trop pour lui, et bientôt, à demi plongés dans la
70 mer, ils furent battus par les lames furieuses. (...) Le ballon n'était qu'à deux encâblures de la
71 côte, quand des cris terribles, sortis de quatre poitrines à la fois, retentirent. Le ballon, qui
72 semblait ne plus devoir se relever, venait de refaire encore un bond inattendu, après avoir été
73 frappé d'un formidable coup de mer. Comme s'il eût été délesté subitement d'une nouvelle partie
74 de son poids, il remonta à une hauteur de quinze cents pieds, et là il rencontra une sorte de
75 remous du vent, qui le rapprocha de la côte. Deux minutes plus tard, il retombait définitivement
76 sur le sable du rivage, hors de la portée des lames. Les passagers, s'aidant les uns les autres,
77 parvinrent à se dégager des mailles du filet. (...) La nacelle avait contenu cinq passagers, plus un
78 chien, et le ballon n'en jetait que quatre sur le rivage.
79 Le passager manquant avait évidemment été enlevé par le coup de mer qui venait de frapper le
80 filet, et c'est ce qui avait permis à l'aérostat allégé, de remonter une dernière fois, puis, quelques
81 instants après, d'atteindre la terre.

Tout sur le ballon

Aéronaute

L'aéronaute navigue dans les airs à bord d'un aérostat (ballon ou montgolfière).

Aérostat

Les aérostats sont des objets volants plus légers que l'air. Ils tirent leur force ascensionnelle du gaz ou de l'air chaud, voire des deux.



Lest

Le pilote de ballon à gaz n'a pas d'autre moyen que d'éliminer du poids pour pouvoir monter. Ce poids est appelé "lest". Le lest normal est du sable tamisé. Il est préférable d'utiliser du sable un peu gros et légèrement humide, le sable trop fin et sec tombe plus lentement que le ballon et revient dans la nacelle, dans les yeux des aéronautes.

Check-list

Avant de décoller, le pilote passe en revue sa check-list pour vérifier qu'il n'a rien oublié. Il vérifie ainsi chaque élément du ballon: l'état de l'enveloppe, des cordes, des câbles, la pression du gaz aux brûleurs, etc.

Nacelle

Panier accueillant les passagers. Il est fait en osier tressé. Des câbles de soutien en font le tour, des marchepieds et un rembourrage de cuir la rendent plus accueillante. Une protection en cuir de vache très épais sur les arêtes inférieures limite l'usure lors des atterrissages. Les nacelles se déforment mais se cassent rarement.

Quelle distance parcourt-on ?

Tout dépend de la vitesse du vent et de l'altitude. Il est peu probable de réaliser un vol de plus de 25 kilomètres en plaine (pour un vol d'une heure). En revanche en montagne, des distances de l'ordre de 100 km sont envisageables.

Combien de temps prend le vol ?

Du début à la fin, pour la préparation du vol, le vol et l'après-vol, il faut compter environ 4 heures.

Comment devenir aéronaute ?

Il faut une douzaine d'heures de vol avec un instructeur ainsi que deux vols seul. Lors de la formation, il faudra avoir atteint au moins 1000m d'altitude lors d'un vol. Un contrôle théorique complète cet enseignement. Le futur breveté doit avoir 17 ans révolus (mais il peut commencer la formation à 15 ans) et doit remplir les conditions d'aptitude médicale.



Transcription de l'interview : Le vol en ballon selon Bernard Piccoud

- Amis du sport, bonjour !

Dans le cadre de notre émission sports mensuelle, consacrée aujourd'hui aux sports aériens, nous avons la chance et le plaisir d'accueillir le célèbre aérostatier Bernard Piccoud, qui a traversé récemment avec succès l'Atlantique en ballon.

- Bernard Piccoud, bonjour. Vous êtes aéronaute, vous venez d'accomplir un exploit qui a fait rêver beaucoup de gens, pouvez-vous répondre à quelques questions pour les auditeurs de Radio-sports ?
- Bonjour. Voler est pour moi une passion, et c'est donc bien volontiers que je vais vous en parler .
- Voler est un des vieux rêves de l'homme, mais au cours de l'histoire de la conquête de l'air, de nombreux hommes ont payé ce rêve de leur vie. Dites-moi, c'est quelque chose qui a changé ? ou alors vous aimez risquer votre vie ?
- Ah non ! Pas du tout du tout. J'ai une femme et des enfants, et je tiens à revenir entier de mes vols. Non, en fait, contrairement à ce qu'on pourrait croire, le vol en ballon fait partie des sports aériens les moins dangereux. C'est moins dangereux que prendre sa voiture pour aller au boulot ! En fait, les accidents sont rares, en partie parce que un des principes de base du vol en ballon, qu'on apprend à tous les apprentis aéronautes, c'est de voler seulement quand les conditions météo sont bonnes. Quand il y a des accidents, c'est en général parce que le pilote a pris une mauvaise décision. Comme.... justement, commencer un vol avec une météo incertaine, par exemple avec un vent qui se lève et des nuages. Le moment le plus dangereux du vol est en fait l'atterrissage. Là, oui, il faut faire attention aux chocs. Heureusement, la nacelle est construite en osier, elle est donc assez souple pour absorber les chocs.
- Voilà des informations utiles pour ceux qui ont envie d'essayer. Moi j'oserais quand même pas, j'ai le vertige et j'ai peur. C'est vrai qu'on a souvent l'impression d'être plus en danger quand on est en l'air, même si ce n'est pas le cas, surtout si on monte haut. D'ailleurs, il me semble que les ballons, ça monte haut, non ? à quelle altitude on monte lors d'un vol en ballon ou en montgolfière ?
- Ca dépend. Les aérostats du commerce sont conçus pour pouvoir monter à des altitudes de 6 000 mètres, mais ce n'est évidemment pas obligatoire, tout dépend de ce que l'on survole. En montagne on sera obligé de voler à 2 000 ou 3 000 mètres, pour des raisons évidentes, alors qu'en plaine, on peut voler beaucoup plus bas, on peut même se faire des émotions fortes à raser les arbres par exemple. Une bonne chose à savoir aussi, par rapport à ce que vous me disiez tout à l'heure, c'est qu'on a rarement le vertige en ballon, parce qu'on n'est pas relié au sol.
- En parlant d'émotions fortes, est-ce qu'on peut voler par n'importe quel temps ?
- Ah ben non, justement pas. Comme je l'ai dit tout à l'heure, les conditions météo sont vitales pour un vol en ballon. La vitesse du vent au sol ne doit pas dépasser 25 km/heure et pas de pluie, pas de brouillard, sinon pas de vol. Ca veut dire qu'en été on ne vole qu'au lever du soleil ou juste avant son coucher. Moi ça me va très bien, parce que ce sont les moments de la journée que je préfère. En hiver par contre, on peut voler à n'importe quel moment de la journée.
- Le vol en ballon, c'est un sport qui se pratique seul ? ou est-ce qu'on peut par exemple emmener sa fiancée faire une promenade romantique au soleil couchant en altitude ?

- On peut, oui. Une nacelle peut accueillir de 1 à 45 personnes en fonction de la taille du ballon, du poids des passagers et de la température extérieure, tous les cas de figure sont donc possibles. On peut voler tout seul, avec sa bien-aimée, ou avec la famille, le chien les grands parents et tous les petits cousins si on y tient.
- Avis aux amateurs. Un autre sujet qui me préoccupe, c'est qu'on voit souvent des photos de départ, mais une fois qu'on est parti, on atterrit où quand on voyage en ballon ?
- Eh oui. C'est un des plaisir du vol en ballon : on sait toujours d'où on part, mais jamais où on va atterrir. Il m'est par exemple arrivé de devoir atterrir dans un champ qui malheureusement était déjà occupé par des vaches. Je peux vous dire que j'ai eu de la difficulté à défendre mon ballon contre l'intérêt trop poussé de ces bêtes à cornes, le temps qu'on vienne me chercher moi et mon matériel. Pour atterrir, le pilote cherchera donc un terrain favorable : proche d'une route, un champ par exemple, mais si possible sans bétail, où la récolte a déjà été faite, sans barbelés, avec une terre assez ferme.
- Faire un sport implique souvent de porter des vêtements spéciaux, comme pour le ski ou la plongée, c'est la même chose pour le vol en ballon ? Il faut un équipement particulier ?
- Non, pas du tout. Les nostalgiques de Star Wars seront déçus, on ne met rien de spécial, pas de combinaison brillante super chère. Il suffit de porter des vêtements dans lesquels on se sent à l'aise, comme pour une promenade en campagne ou en montagne. Mais rassurez-vous, c'est quand même un sport, un vrai, il suffit de penser aux records établis par des aéronautes dont vous avez certainement entendu parler récemment : Bertrand Piccard et Brian Jones, lors du premier tour du monde en ballon sans escale qui a eu lieu en mars 1999.
- C'est vrai, les auditeurs s'en souviennent certainement, nous en avons d'ailleurs parlé dans notre émission à l'époque. Il reste certainement encore beaucoup de questions à poser, malheureusement notre temps d'émission touche à sa fin. Avant de nous quitter, pourriez vous dire quels sont vos projets d'avenir après l'exploit que vous venez d'accomplir, est-ce que vous avez d'autres défis en perspective ?
- Le premier défi, c'est de prendre des vacances, c'est un défi, et après...et bien, ça dépend de la météo...
- Bernard Piccoud, merci, on vous souhaite bon vent et on espère vous retrouver bientôt sur les ondes.



SRED

Service de la recherche en éducation - Genève

Questionnaire aux élèves de 6P

« Comment j'apprends ? »

Nom :

Prénom :

Classe :

Ecole :

Nous aimerions mieux connaître quelles sont tes expériences à l'école, ta façon de travailler et ce que tu penses de l'école en général. Notre but n'est pas de juger les élèves mais de mieux les **comprendre**.

Dans ce questionnaire, il n'y a pas de réponses « justes » ou « fausses ». Ce qui importe, ce sont tes opinions. Il est donc très important que tu répondes **ce que tu penses franchement**.

Parles-tu le français à la maison ? oui non

Parles-tu une autre langue à la maison ? oui non

Si oui, laquelle (ou lesquelles) ?

1. A quoi ça sert, l'école ?

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
apprendre à faire des efforts, me faire travailler _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre à travailler avec les autres _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
montrer ce que je sais faire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre de nouvelles choses _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre pour mieux choisir un métier plus tard _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obtenir des récompenses à la maison _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
se faire plus d'amis _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Comment c'est pour toi, l'école ?

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
le temps passe vite _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ça me semble trop difficile pour moi _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
on me demande d'être tranquille trop longtemps _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'apprends des choses qui sont utiles _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les autres ne me laissent pas travailler _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
on voit les choses trop vite _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'aimerais montrer plus souvent ce que je sais faire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. En classe, lorsque je fais un travail :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	très souvent	souvent	rarement	jamais
je m'y mets tout de suite _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je fais d'abord un brouillon _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je demande des explications à l'enseignant(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je demande des explications à mon voisin ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je relis mon travail avant de le rendre _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je travaille sans m'arrêter _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je donne des explications aux autres _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. En classe, lorsque je résous un problème :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	très souvent	souvent	rarement	jamais
j'essaie de le faire de plusieurs manières ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'essaie de réfléchir par moi-même _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'utilise ce que je sais déjà _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je recommence jusqu'à ce que je trouve quelque chose _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je cherche à comprendre à ma manière _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je fais des liens avec d'autres sujets _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'essaie de me rappeler d'autres problèmes qui lui ressemblent _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Pour moi, apprendre c'est :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
réfléchir seul(e) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écouter ce que dit le maître _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
travailler en groupe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
travailler à deux _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
essayer de faire les choses par moi-même ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bien faire travailler ma mémoire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trouver de nouvelles idées _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. A l'école, j'ai de la peine à :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	très souvent	souvent	rarement	jamais
rester tranquille _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
être attentif _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
suivre les consignes du maître _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me mettre d'accord avec mes camarades ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écouter le maître un long moment _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me concentrer _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
travailler pendant longtemps _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire les exercices, les travaux demandés ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Comment aimes-tu travailler en environnement (géographie, sciences de la nature, histoire) ?

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	j'aime beaucoup	j'aime assez	je n'aime pas tellement	je n'aime pas du tout
en groupe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avec toute la classe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seul(e) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à deux _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avec le maître _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Comment aimes-tu travailler en mathématiques ?

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	j'aime beaucoup	j'aime assez	je n'aime pas tellement	je n'aime pas du tout
en groupe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avec toute la classe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seul(e) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à deux _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avec le maître _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Comment aimes-tu travailler en français ?

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	j'aime beaucoup	j'aime assez	je n'aime pas tellement	je n'aime pas du tout
en groupe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avec toute la classe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seul(e) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à deux _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avec le maître _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Quand tu travailles, est-ce que le maître devrait :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
te rappeler ce que tu as déjà fait _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
essayer de comprendre comment tu travailles _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t'indiquer ce qui est le plus important _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t'expliquer la consigne _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
te dire par où commencer _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
te laisser faire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
te faire comprendre comment tu penses _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. A l'école, j'aime :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	beaucoup	bien	pas tellement	pas du tout
écrire des textes _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les exercices de grammaire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'orthographe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des opérations en maths _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
résoudre des problèmes de maths _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'allemand _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la géographie _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'histoire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les sciences _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la gymnastique _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dessiner _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la musique _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les travaux manuels _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la récréation _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Ce qui est important pour moi à l'école, c'est :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	très important	important	pas tellement important	pas du tout important
le français _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les mathématiques _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'allemand _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la géographie _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'histoire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les sciences _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la gymnastique _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le dessin _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la musique _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les travaux manuels _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la récréation _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'observation _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. A quoi sert le français ?

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
à me faire réfléchir _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à bien m'exprimer _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour la géographie _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aidera plus tard dans mon métier _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour les mathématiques _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à bien écrire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour les sciences _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour l'histoire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour la vie de tous les jours _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. A quoi servent les mathématiques ?

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
à me faire réfléchir _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour le français _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour la géographie _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aidera plus tard dans mon métier _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à bien savoir calculer _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à résoudre des problèmes _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour les sciences _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour l'histoire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cela m'aide pour la vie de tous les jours _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Quand j'ai de mauvais résultats à l'école, c'est parce que :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
j'ai eu peur et je n'avais pas tous mes moyens _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'ai pas assez travaillé _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le sujet (thème) n'est pas intéressant _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai accumulé du retard _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la tâche était difficile _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'ai pas bien compris ce qu'on me demandait _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'ai pas eu le temps de terminer _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je n'ai pas de chance aux épreuves _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai peu participé aux cours _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai le trac en public _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Quand j'ai de bons résultats à l'école, c'est parce que :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
je n'ai pas eu peur et j'ai gardé mes moyens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai assez travaillé _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le sujet est intéressant _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai pris de l'avance _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la tâche était facile _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai bien compris ce qu'on me demandait ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai eu le temps de terminer _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai de la chance aux épreuves _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai beaucoup participé aux cours _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai de la facilité en public _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. L'évaluation de mon travail (notes, appréciations, etc.) sert à :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
me comparer aux autres _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me faire travailler _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obtenir une récompense à la maison _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m'aider à mieux décider ce que je vais faire plus tard _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
observer une progression dans mon travail ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
savoir si j'ai atteint les objectifs _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire plaisir à mes parents _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
savoir si c'est ce que le maître a demandé ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Pour moi, être un bon élève c'est :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait d'accord	assez d'accord	pas tellement d'accord	pas du tout d'accord
faire ce que demande l'enseignant(e) _	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avoir une bonne mémoire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bien faire son travail en classe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
savoir répondre aux questions _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avoir beaucoup d'amis _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aider ceux qui ont des difficultés _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
travailler vite _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
être intelligent _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne pas faire de bruit _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aimer l'école _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
savoir s'organiser _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
savoir rechercher et utiliser l'information _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Je pense être un élève qui :

Sur chaque ligne, mets une croix dans la case correspondant à ton choix.

	tout à fait	assez	pas tellement	pas du tout
fait ce que demande l'enseignant(e) _	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a une bonne mémoire _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fait bien son travail en classe _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sait répondre aux questions _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a beaucoup d'amis _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aide ceux qui ont des difficultés _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
travaille vite _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
est intelligent _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne fait pas de bruit _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aime l'école _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sait s'organiser _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sait rechercher et utiliser l'information _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



SRED

Service de la recherche en éducation - Genève

L'ECOLE GENEVOISE :
LE POINT DE VUE DES PARENTS D'ELEVES
DE 6^{ème} PRIMAIRE

POURQUOI CE QUESTIONNAIRE ?

Il doit permettre de recueillir l'opinion des parents d'élèves au moment où l'école primaire genevoise est en profonde transformation avec sa rénovation.

A QUI EST DESTINE CE QUESTIONNAIRE ?

- Il s'adresse aux parents d'élèves de 6^{ème} primaire de l'école genevoise.
- **Le terme de parents concerne les adultes qui vivent avec l'enfant concerné** : père (beau-père, compagnon), mère (belle-mère, compagne) ou toute autre personne qui a la charge de l'enfant.

CE QUESTIONNAIRE EST ANONYME !

Nous nous engageons formellement à respecter l'**anonymat** des réponses au questionnaire.

COMMENT REpondre AUX QUESTIONS ?

- Nous savons que ce questionnaire est relativement long, que les réponses ne sont pas toujours faciles à donner et que cela vous demandera du temps et des efforts. Nous sommes donc bien conscients de l'importance du travail que nous vous demandons et nous vous remercions par avance de bien vouloir y consacrer toute votre attention.
- Efforcez-vous de répondre à toutes les questions et merci pour le sérieux que vous apporterez dans la manière de remplir ce questionnaire.
- Pour que cette étude soit la plus utile possible, il est indispensable que le plus grand nombre de parents participent.

POUR QUAND FAUT-IL REpondre ?

Merci de nous retourner le questionnaire dans les deux semaines (délai de retour : **15 décembre 2000**) au moyen de l'enveloppe ci-jointe. Cette enveloppe étant affranchie à forfait, il ne faut pas y coller de timbre.

QUI POUVEZ-VOUS CONTACTER EN CAS DE DIFFICULTE ?

Pour toute information complémentaire à propos de ce questionnaire vous pouvez contacter le Service de la recherche en éducation de l'Etat de Genève.

Vous pouvez nous joindre par téléphone au **327 71 27** (M. Sylvain Dionnet) ou au **327 70 42** (Mme Roberta Alliata) **du lundi au vendredi de 14h à 18h.**

REMARQUE : Pour ne pas alourdir le texte, nous avons utilisé partout le masculin, mais il va sans dire que ce questionnaire s'adresse tant aux femmes qu'aux hommes !



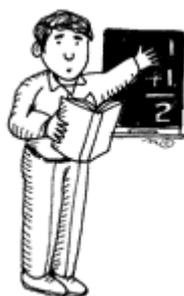
LES MISSIONS DE L'ECOLE

L'école a de nombreuses missions à remplir. Nous vous demandons votre avis sur celles qu'elle devrait, selon vous, développer ou, au contraire, réduire.

1. Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Donner plus d'importance	Donne l'importance qu'il faut	Donner moins d'importance	Sans opinion	
Développer l'esprit de solidarité et de coopération	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
Développer le jugement des élèves et leur sens critique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
Encourager la tolérance envers la différence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
Développer des compétences de communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
Favoriser l'imagination et la créativité des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
Faire acquérir des méthodes de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
Développer l'autonomie des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
Assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
Enseigner les règles de la vie en société	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
Développer le sens de l'effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
Développer des capacités de raisonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
Autre(s) (<i>précisez</i>) :					14
.....					



LE ROLE DES ENSEIGNANTS

L'enseignant a de nombreux rôles à remplir. Nous vous demandons votre avis sur ceux qu'il devrait, selon vous, développer ou, au contraire, réduire.

2. Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Donner plus d'importance	Donne l'importance qu'il faut	Donner moins d'importance	Sans opinion	
Tirer profit des différences entre élèves (culture, niveau, etc.) pour son enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
Intéresser les élèves au travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
Donner des devoirs à faire à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
Faire travailler les élèves en groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
Faire travailler les élèves par eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
Assurer la transmission des connaissances de base	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
Faire régner la discipline dans sa classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
Faire son travail en collaboration avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
Autres(s) : (précisez) :					29
.....					



L'EVALUATION

3. Quelle importance accordez-vous aux différents moyens d'évaluation pour juger du travail scolaire de votre enfant en 6^e primaire ?

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Très important	Plutôt important	Pas tellement important	Pas du tout important	
Des notes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
Des notes avec des commentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
Des appréciations (par exemple : très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
Des appréciations avec des commentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
Un dossier de travaux de l'élève avec des commentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
Autre(s) (précisez) :					35
.....					

4. Selon vous, les moyens d'évaluation utilisés actuellement pour votre enfant (notes, appréciations, dossiers, etc.) sont :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tellement d'accord	Pas du tout d'accord	
Clairs et compréhensibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
Assez complets pour suivre son évolution (y compris ses éventuelles difficultés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
Trop compliqués et donnent trop de détails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38

5. De manière générale, pensez-vous que les informations sur votre enfant à l'école :

*Donnez votre réponse en cochant **une seule case***

- Devraient être données plus souvent aux parents
- Sont données assez souvent aux parents pour suivre le travail de l'enfant
- Devraient être données moins souvent aux parents

6. Selon vous, à quel(s) moment(s) doit-on réaliser un bilan des apprentissages de l'enfant à l'école primaire ?

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Tout à fait favorable	Plutôt favorable	Pas tellement favorable	Pas du tout favorable	
A la fin de chaque année scolaire (pour voir si les élèves ont atteint les objectifs définis pour l'année)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40
Au terme d'un cycle de plusieurs années (pour voir si les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage définis sur une plus longue période)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41
En dernière année de l'école primaire (pour voir si les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage de l'école primaire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42

Pouvez-vous expliquer les raisons de vos réponses ? 43

7. Selon vous, l'évaluation du travail des élèves (notes, appréciations, etc.) doit :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tellement d'accord	Pas du tout d'accord	
Permettre de situer l'enfant par rapport à ses camarades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44
Etre un moyen d'encourager l'enfant à travailler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45
Permettre de situer l'enfant par rapport aux objectifs d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46
Donner à l'enfant l'envie de se dépasser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47
Créer chez l'enfant un esprit de compétition vis-à-vis des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48
Permettre aux parents de communiquer avec l'école à propos de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49
Autre(s) (<i>précisez</i>) :					50
.....					

8. Que pensez-vous de l'affirmation suivante ?

51

*Donnez votre réponse en cochant **une seule case***

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tellement d'accord	Pas du tout d'accord	
L'enfant apprend de la même manière quel que soit le mode d'évaluation utilisé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Commentaires</i> :					52
.....					

9. Selon vous, les résultats scolaires actuels de votre enfant sont :

53

*Donnez votre réponse en cochant **une seule case***

Très bons	Plutôt bons	Insuffisants	Je ne sais pas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général :

54

*Donnez votre réponse en cochant **une seule case***

Trop rapide (il aurait besoin de plus de temps pour apprendre)

Adapté (le temps donné est suffisant)

Trop lent (il aurait besoin de moins de temps pour apprendre)

Commentaires :
.....

55

11. Quel niveau de formation souhaitez-vous pour votre enfant ?

56

*Donnez votre réponse en cochant **une seule case***

Apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale

Ecole préparant à une maturité, un baccalauréat ou un titre équivalent

Formation professionnelle supérieure (par exemple : école d'ingénieurs, école d'infirmières, institut d'études sociales, etc.)

Université, école polytechnique ou haute école

Autre(s) (précisez) :
.....

57



LES RELATIONS FAMILLE-ECOLE

On sait que les relations entre les parents et l'école sont un enjeu important dans le déroulement de la scolarité des enfants. Voici une série de questions qui abordent le thème de vos relations avec les enseignants, à différents points de vue.

12. En tant que parents, estimez-vous que l'enseignant de votre enfant vous explique :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Très bien	Assez bien	Assez mal	Très mal	
Comment votre enfant travaille à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58
Si votre enfant fait des progrès	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59
Les points forts de votre enfant à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60
Les points faibles et les besoins de votre enfant (les domaines dans lesquels il doit faire des efforts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61
Où votre enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62
Comment votre enfant se comporte à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63
Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64
Les méthodes de travail qu'il (l'enseignant) utilise en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65
Autre(s) (<i>précisez</i>) :					66
.....					

13. En tant que parents, estimez-vous qu'il est important d'informer l'enseignant de votre enfant sur :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Très important	Assez important	Pas tellement important	Pas du tout important	
Les éventuelles difficultés personnelles ou familiales de votre enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67
Ses intérêts personnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68
Son comportement à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69
Ce qu'il dit par rapport à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70
Son attitude par rapport aux devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71
Autre(s) (<i>précisez</i>) :					72
.....					

14. En tant que parents, que pensez-vous des affirmations suivantes ?

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tellement d'accord	Pas du tout d'accord	
Nous nous sentons bien accueillis dans l'école de notre enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	73
Nous nous sentons à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant de notre enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	74
Nous aimerions avoir plus de contacts et d'échanges avec l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75
Nous pensons faire tout ce que l'école demande aux parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	76
L'école devrait moins solliciter les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	77
<i>Commentaires</i> :					78
.....					

15. Dans quel(s) domaine(s) aimeriez-vous être informés davantage ?

Plusieurs réponses possibles

Les programmes et les objectifs	<input type="checkbox"/>	79
Les leçons et les activités en classe	<input type="checkbox"/>	80
Les méthodes d'apprentissages	<input type="checkbox"/>	81
Les exigences de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	82
Les notes, la manière d'évaluer	<input type="checkbox"/>	83
Les activités parascolaires, les loisirs	<input type="checkbox"/>	84
Les endroits où l'on peut trouver une aide pour les apprentissages scolaires	<input type="checkbox"/>	85
Autre(s) (<i>précisez</i>) :		86
.....		

PARENTS ET APPRENTISSAGES A LA MAISON

16. De manière générale, aidez-vous votre enfant pour ses devoirs ?

87

Oui

Non

SI VOTRE REponse EST NON, PASSEZ DIRECTEMENT A LA QUESTION 19

17. Combien de temps passez-vous par jour pour aider votre enfant à faire ses devoirs et leçons ?

88

*Donnez votre réponse en cochant **une seule case***

Moins de 30 minutes

0h30 à 1 h

1h à 1h30

1h30 et plus (précisez)

89

18. Le temps que vous passez pour aider votre enfant à faire ses devoirs et leçons vous paraît-il :

90

*Donnez votre réponse en cochant **une seule case***

Trop court

Suffisant

Trop long

Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ?

91

.....

AIDER L'ENFANT A APPRENDRE A TRAVERS DES EXPERIENCES DE TOUS LES JOURS !

En dehors des devoirs, il y a beaucoup d'activités que vous avez avec votre enfant **à la maison** et qui sont proches des apprentissages réalisés **à l'école**, probablement plus souvent que vous ne le croyez !

Par exemple : calculer la somme nécessaire pour les commissions ou discuter avec votre enfant du dernier livre qu'il a lu ressemblent à des exercices de mathématiques ou de français réalisés en classe.

Nous aimerions avoir votre avis sur ces activités de la vie quotidienne que vous avez avec votre enfant et qui, selon vous, peuvent l'aider dans ses apprentissages à l'école.

Mathématiques



Pour faire apprendre les mathématiques, l'école utilise souvent des problèmes très concrets qui obligent l'enfant à compter, calculer, mesurer, se repérer ou raisonner. Mais toutes ces activités sont aussi présentes dans la vie de tous les jours de l'enfant !

19. Citez des exemples d'activités que vous avez avec votre enfant dans la vie de tous les jours qui vous paraissent utiles pour l'apprentissage des maths

- 1. 92
- 2. 93
- 3. 94

Langue



L'école cherche à développer chez l'enfant la capacité de comprendre ce qu'il lit et d'écrire lui-même. Mais l'enfant n'utilise pas la langue écrite seulement à l'école !

20. Citez des exemples d'activités que vous avez avec votre enfant dans la vie de tous les jours qui vous paraissent utiles pour l'apprentissage de la langue écrite

- 1. 95
- 2. 96
- 3. 97

Communiquer avec les autres

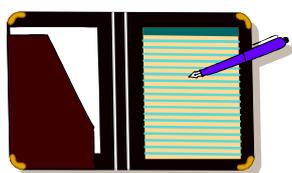


L'école cherche à développer chez l'enfant la capacité à communiquer, à échanger avec les autres (enfants ou adultes). Mais communiquer est une activité de tous les instants !

21. Citez des exemples d'activités que vous avez avec votre enfant dans la vie de tous les jours qui vous paraissent utiles pour qu'il apprenne à mieux communiquer avec les autres

- | | | |
|----|-------|-----|
| 1. | ..... | 98 |
| 2. | ..... | 99 |
| 3. | ..... | 100 |

Organiser son travail



L'école veut développer chez l'élève sa capacité à organiser son travail, à rechercher l'information et à l'utiliser de façon autonome, c'est-à-dire sans qu'on soit toujours derrière lui pour lui dire de faire ceci ou cela. Mais ce n'est pas seulement à l'école qu'on demande à l'enfant d'organiser son travail !

22. Citez des exemples d'activités que vous avez avec votre enfant dans la vie de tous les jours qui vous paraissent utiles pour qu'il apprenne à organiser son travail par lui-même

- | | | |
|----|-------|-----|
| 1. | ..... | 101 |
| 2. | ..... | 102 |
| 3. | ..... | 103 |

INFORMATIONS GENERALES

23. Qui a rempli le questionnaire ? 104

La mère

Le père

Les deux ensemble

Autre personne ayant la charge de l'enfant (*précisez*) : 105

24. Quelle est votre nationalité ?

Mère : 106

Père : 107

25. L'enfant a-t-il suivi toute sa scolarité en français ? 108

Oui

Non

Sinon, dans quelle langue ? 109

26. Quelle activité professionnelle exercez-vous actuellement ?

A quel taux d'activité ?

Mère : ----- 110-111

Père : ----- 112-113

27. Quelles études avez-vous faites ?

Donnez votre réponse en cochant **une seule case**

	Mère	Père	
Je n'ai pas eu l'occasion d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	114-115
Ecole primaire (4-6 ans de scolarité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	116-117
Ecole secondaire obligatoire (7-9 ans de scolarité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	118-119
Apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	120-121
Ecole préparant à la maturité, à un baccalauréat ou à un titre équivalent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	122-123
Formation professionnelle supérieure (Institut d'études sociales, Ecole Technique Supérieure, études pédagogiques/école normale, maîtrise fédérale, brevet de technicien, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	124-125
Université, école polytechnique ou haute école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	126-127
Autre(s) (<i>précisez</i>)	128-129

28. Langue maternelle (première langue apprise) :

Mère : 130

Père : 131

29. Langue parlée le plus souvent à la maison : 132

30. Autre(s) langue(s) parlée(s) à la maison : 133

31. Veuillez indiquer l'âge de chaque enfant vivant actuellement dans le ménage :

Commencez par l'enfant le plus jeune

..... 134-138

32. Veuillez indiquer dans quelle école est scolarisé votre enfant :

..... 139



SRED

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE

Département de l'instruction publique

Service de la recherche en éducation

L'ECOLE GENEVOISE :

LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANT-E-S DE 6^{EME} PRIMAIRE

Mai 2001

POURQUOI CE QUESTIONNAIRE ?

Il doit permettre de recueillir l'opinion des enseignant-e-s au moment où l'école primaire genevoise est en profonde transformation en raison de l'extension de la rénovation.

A QUI EST DESTINE CE QUESTIONNAIRE ?

Il s'adresse aux enseignant-e-s de 6^{ème} primaire de l'école genevoise dont les élèves ont participé à l'enquête OPEC en automne 2000. Certaines de ces questions ont été également posées précédemment aux parents des mêmes élèves de 6^{ème}.

TRAITEMENT DU QUESTIONNAIRE

Nous nous engageons formellement à respecter l'**anonymat** dans le traitement des réponses au questionnaire.

COMMENT REpondre AUX QUESTIONS ?

- Nous sommes bien conscients de l'importance du travail que nous vous demandons et nous vous remercions par avance de bien vouloir y consacrer toute votre attention.
- Il est souhaitable que vous répondiez à toutes les questions.
- Pour que cette étude soit le plus utile possible, il est indispensable que le plus grand nombre d'enseignant-e-s participent.

POUR QUAND FAUT-IL REpondre ?

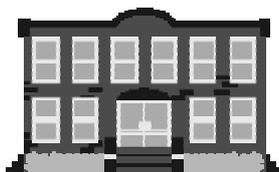
Merci de nous retourner le questionnaire dans les deux semaines (délai de retour : **13 juin 2001**) au moyen de l'enveloppe ci-jointe.

QUI Contacter ?

Pour toute information complémentaire, à propos de ce questionnaire, vous pouvez contacter le Service de la recherche en éducation de l'Etat de Genève.

Vous pouvez nous joindre par téléphone au **327 71 26** (M. Sylvain Dionnet) ou au **327 70 42** (Mme Roberta Alliata) **du lundi au vendredi de 14h à 18h**.

REMARQUE : Dans un souci de simplification, nous avons utilisé partout le masculin, mais il va sans dire que ce questionnaire s'adresse tant aux enseignantes qu'aux enseignants !



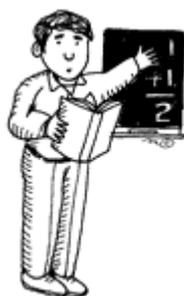
LES MISSIONS DE L'ECOLE

L'école a de nombreuses missions à remplir. Nous vous demandons votre avis sur celles qu'elle devrait, selon vous, développer ou, au contraire, réduire.

1. Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Donner plus d'importance	Donne déjà l'importance qu'il faut	Donner moins d'importance	Sans opinion	
Développer l'esprit de solidarité et de coopération	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
Développer le jugement des élèves et leur sens critique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
Encourager la tolérance envers la différence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
Développer les compétences de communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
Favoriser l'imagination et la créativité des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
Faire acquérir des méthodes de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
Développer l'autonomie des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
Assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
Enseigner les règles de la vie en société	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
Développer le sens de l'effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
Développer les capacités de raisonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
Autre(s) (<i>précisez</i>) :					14
.....					



LE ROLE DES ENSEIGNANTS

En tant qu'enseignant vous avez de nombreux rôles à remplir qui se traduisent à travers différentes pratiques. Nous vous demandons votre avis sur ce que vous souhaiteriez développer ou, au contraire, réduire.

2. Par rapport à votre pratique actuelle, quel degré d'importance aimeriez-vous accorder à :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Donner plus d'importance	Donne déjà l'importance qu'il faut	Donner moins d'importance	Sans opinion	
Tirer profit des différences entre élèves (culture, niveau, etc.) pour votre enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
Intéresser les élèves au travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
Donner des devoirs à faire à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
Faire travailler les élèves en groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
Faire travailler les élèves par eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
Assurer la transmission des connaissances de base	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
Faire régner la discipline dans la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
Utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour votre enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
Faire votre travail en collaboration avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
Autres(s) : (précisez) :					29
.....					



L'EVALUATION

3. Quel degré d'importance attribuez-vous aux différentes fonctions de l'évaluation évoquées ci-dessous ?

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Très important	Plutôt important	Pas tellement important	Pas du tout important	
Permettre de situer l'enfant par rapport à ses camarades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
Etre un moyen d'encourager l'élève à travailler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
Permettre de situer l'enfant par rapport aux objectifs d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
Donner à l'enfant l'envie de se dépasser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
Créer chez l'enfant un esprit de compétition vis-à-vis des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
Permettre aux parents de communiquer avec l'école à propos de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
Autre(s) (précisez) :					36
.....					

4. Que pensez-vous des affirmations suivantes ?

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tellement d'accord	Pas du tout d'accord	
Quel que soit le mode d'évaluation utilisé par l'enseignant, les meilleurs élèves apprendront de la même manière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
Quel que soit le mode d'évaluation utilisé par l'enseignant, les élèves moyens apprendront de la même manière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
Quel que soit le mode d'évaluation utilisé par l'enseignant, les élèves en difficulté apprendront de la même manière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39
Commentaires :					40
.....					

LA DIFFERENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT

5. Durant l'année scolaire en cours, avez-vous différencié votre enseignement en fonction :

Donnez une réponse pour chaque ligne

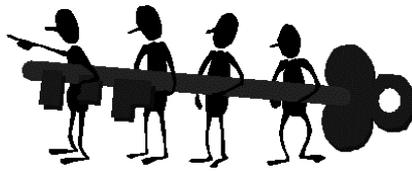
	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais	
Des compétences des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41
Des connaissances initiales des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42
De la rapidité ou de la lenteur dans l'exécution du travail des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43
Des besoins particuliers des élèves dans un domaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44
Des manières de travailler (autonomie, organisation, etc.) des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45
Des intérêts des élèves pour un thème	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46
De l'évaluation des collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47
Autre(s) (<i>précisez</i>) :					48
.....					

6. Durant l'année scolaire en cours, quelle a été dans votre enseignement la part effective et quelle serait la part souhaitable :

Veillez répondre à chaque ligne.

Les totaux de chaque colonne doivent correspondre à 100 %.

	Part effective	Part souhaitable	
De l'enseignement collectif (le maître face à la classe)	..... %	..... %	49-50
De l'enseignement par groupes (de 2 à 5 élèves)	..... %	..... %	51-52
De l'enseignement par groupes (réalisation autonome d'un projet)	..... %	..... %	53-54
Du travail individuel (exercices)	..... %	..... %	55-56
	100 %	100 %	



LA COOPERATION ENTRE LES ENSEIGNANTS

7. Durant l'année scolaire en cours, avec qui avez-vous collaboré régulièrement sur le plan pédagogique ?

Plusieurs réponses possibles

- | | | |
|--|--------------------------|----|
| Avec mon (ma) partenaire de duo | <input type="checkbox"/> | 57 |
| Avec un ou deux collègues du même degré | <input type="checkbox"/> | 58 |
| Avec une personne qui a les mêmes idées et les mêmes valeurs que moi | <input type="checkbox"/> | 59 |
| En équipe avec les collègues de ma division ou de toute l'école | <input type="checkbox"/> | 60 |
| Je travaille de manière individuelle | <input type="checkbox"/> | 61 |
| Autre(s) (<i>précisez</i>) : | | 62 |
| | | |

8. Durant l'année scolaire en cours, sur quoi a porté la collaboration avec vos collègues et à quel rythme a-t-elle eu lieu ?

Donnez une réponse pour chaque ligne

	1-2 fois par semaine	1-2 fois par mois	1-2 fois par trimestre	1-2 fois par an	jamais	
Les échanges de matériel, d'épreuves, de documentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63
Les activités inter-classes (décloisonnement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64
Le travail des élèves en petits groupes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65
Le travail avec des groupes multi-âges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66
Les échanges pour associer les parents à la vie de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67
La réalisation d'un projet d'école (division ou école)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68
Le suivi pédagogique des élèves d'un degré à l'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69
Le travail spécifique avec des groupes d'élèves en difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70
L'organisation d'activités périscolaires (classe verte, spectacle, fête)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71
L'élaboration des modalités de communication avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	72
La préparation de séquences d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	73
La production de supports et de matériel d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	74
La réalisation de situations d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75
L'analyse des erreurs des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	76
La constitution d'un répertoire d'épreuves d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	77
L'harmonisation des notions disciplinaires (français, maths, ...) dans les apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	78
Les activités différenciées par groupes d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	79
Autre(s) (<i>précisez</i>) :						80
.....						

9. Travaillez-vous actuellement en équipe pédagogique ?

81

Oui

Non

10. Avez vous travaillé en équipe pédagogique avant l'année 2000 ?

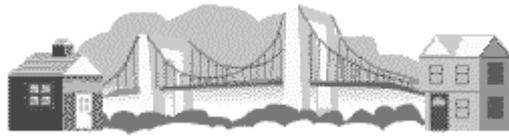
82

Oui

Non

Si oui, pendant combien d'années ?

83



LES RELATIONS FAMILLE-ECOLE

On sait que les relations entre les parents et l'école sont un enjeu important dans le déroulement de la scolarité des enfants. Voici une série de questions qui abordent le thème de vos relations avec les parents, à différents points de vue.

11. Quel degré d'importance accordez-vous aux informations données aux parents concernant :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Très important	Assez important	Pas tellement important	Pas du tout important	
Comment leur enfant travaille à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	84
Si leur enfant fait des progrès	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	85
Les points forts de leur enfant à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	86
Les points faibles et les besoins de leur enfant (les domaines dans lesquels il doit faire des efforts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	87
Où leur enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	88
Comment leur enfant se comporte à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	89
Comment les parents peuvent aider leur enfant dans ses apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	90
Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	91
Autre(s) (précisez) :					92
.....					

12. Quel degré d'importance accordez-vous aux informations que les parents vous donnent concernant :

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Très important	Assez important	Pas tellement important	Pas du tout important	
Les éventuelles difficultés personnelles ou familiales de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	93
Les intérêts personnels de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	94
Le comportement de leur enfant à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	95
Ce que leur enfant dit par rapport à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	96
L'attitude de leur enfant par rapport aux devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	97
Autre(s) (<i>précisez</i>) :					98
.....					

13. Concernant le temps de travail à la maison, estimez-vous que les parents devraient :

Plusieurs réponses possibles

Laisser l'enfant assumer seul la responsabilité de ses devoirs	<input type="checkbox"/>	99
Inciter l'enfant à se mettre au travail	<input type="checkbox"/>	100
S'assurer que l'enfant a terminé ses devoirs	<input type="checkbox"/>	101
Vérifier que les devoirs ont été faits correctement	<input type="checkbox"/>	102
Etre à disposition pour l'aide aux devoirs, mais seulement si l'enfant le demande	<input type="checkbox"/>	103
S'impliquer de manière systématique dans l'aide aux devoirs	<input type="checkbox"/>	104
Faire travailler les points faibles de l'enfant (les domaines dans lesquels il doit faire des efforts)	<input type="checkbox"/>	105
Autre(s) (<i>précisez</i>) :		106
.....		

14. Quel degré d'importance accordez-vous aux différentes attitudes et activités des parents évoquées ci-dessous ?

Donnez une réponse pour chaque ligne

	Très important	Assez important	Pas tellement important	Pas du tout important	
Parler positivement de l'école à leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	107
Limiter le temps passé devant la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	108
Veiller à ce que l'enfant se couche suffisamment tôt la veille des jours d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	109
Profiter des événements de la vie quotidienne pour renforcer certains apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	110
Favoriser les activités culturelles qui développent l'ouverture et la curiosité d'esprit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	111
Participer aux activités (expositions, théâtre) organisées par l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	112
Accompagner les sorties scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	113
Faire partie d'une association de parents d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	114
Autre(s) (<i>précisez</i>) :					115
.....					

18. Quelle est votre niveau de formation ?

Plusieurs réponses possibles

Brevet d'enseignement élémentaire et infantin	<input type="checkbox"/>	119
Brevet d'enseignement primaire	<input type="checkbox"/>	120
Brevet d'enseignement spécialisé	<input type="checkbox"/>	121
Licence mention enseignement (LME)	<input type="checkbox"/>	122
Autre licence universitaire ou équivalent	<input type="checkbox"/>	123
<i>Précisez laquelle :</i>		124
Ecole normale	<input type="checkbox"/>	125
Autre formation	<input type="checkbox"/>	126
<i>Précisez laquelle :</i>		127

19. Quel est votre taux d'activité actuel ? % 128

20. Quel est votre statut actuel ?

Plusieurs réponses possibles

Titulaire	<input type="checkbox"/>	129
Suppléant	<input type="checkbox"/>	130
Remplaçant	<input type="checkbox"/>	131
Maître principal	<input type="checkbox"/>	132
<i>Autre(s) (précisez) :</i>		133

Annexe II : Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'analyse des correspondances multiples (ACM) des attentes parentales concernant les missions de l'école

Axe 1 (21.5% de l'inertie)	Axe 2 (11.9% de l'inertie)
Coordonnées positives	
<p><i>Développer l'esprit de solidarité et de coopération :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p>Développer le jugement des élèves et leur sens critique : « donne déjà l'importance qu'il faut » (3.8%)</p> <p><i>Encourager la tolérance envers la différence :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p>Développer des compétences de communication : « donne déjà l'importance qu'il faut » (4.6%)</p> <p><i>Favoriser l'imagination et la créativité des élèves :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » ou « donner moins d'importance »</p> <p>Faire acquérir des méthodes de travail : « donne déjà l'importance qu'il faut » (4.3%)</p> <p>Développer l'autonomie des enfants : « donne déjà l'importance qu'il faut » (4.8%)</p> <p><i>Assurer les apprentissages de base :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Enseigner les règles de la vie en société :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Développer le sens de l'effort :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p>Développer des capacités de raisonnement : « donne déjà l'importance qu'il faut » (6.7%)</p> <p><i>Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p>	<p>Développer l'esprit de solidarité et de coopération : « donne déjà l'importance qu'il faut » (5.4%)</p> <p><i>Développer le jugement des élèves et leur sens critique :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p>Encourager la tolérance envers la différence : « donne déjà l'importance qu'il faut » (7.4%)</p> <p><i>Développer des compétences de communication :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Favoriser l'imagination et la créativité des élèves :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier :</i> « donner plus d'importance »</p> <p>Faire acquérir des méthodes de travail : « donner plus d'importance » (6.9%)</p> <p><i>Développer l'autonomie des enfants :</i> « donner plus d'importance »</p> <p>Assurer les apprentissages de base : « donner plus d'importance » (8.6%)</p> <p><i>Enseigner les règles de la vie en société :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p>Développer le sens de l'effort : « donner plus d'importance » (4.7%)</p> <p><i>Développer des capacités de raisonnement :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p>

Modalités présentées en caractère normal : modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne (valeur indiquée entre les parenthèses).

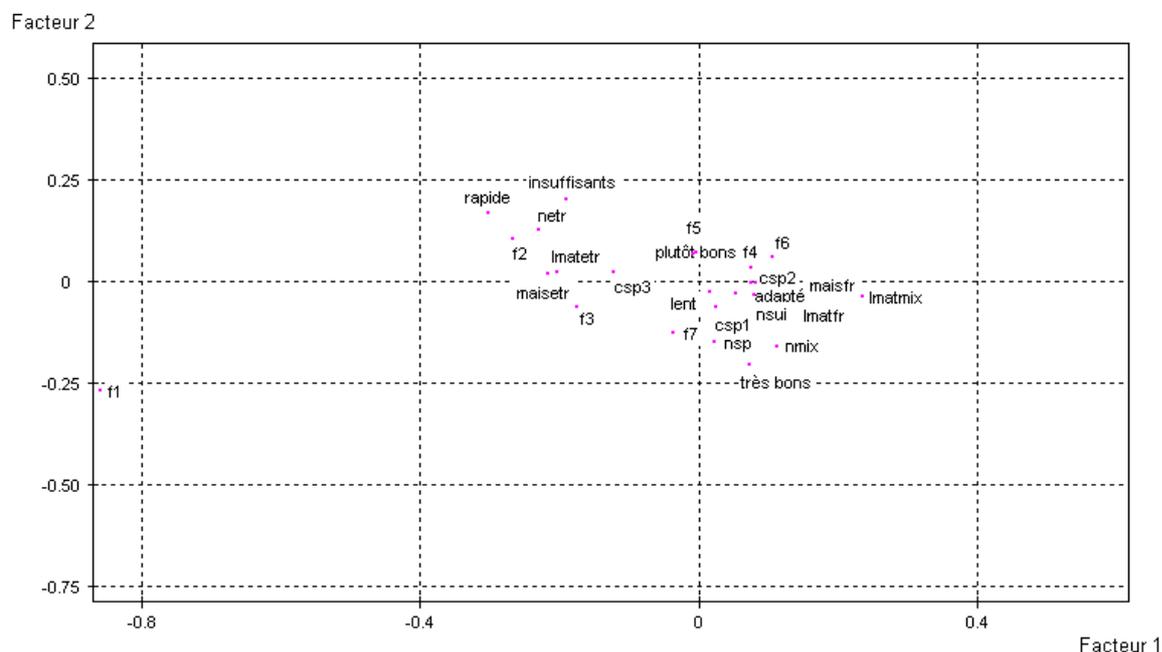
Modalités présentées en caractère italique : modalités dont la contribution est inférieure à la moyenne.

Axe 1 (21.5% de l'inertie)	Axe 2 (11.9% de l'inertie)
Coordonnées négatives	
<p>Développer l'esprit de solidarité et de coopération : « donner plus d'importance » (5.6%)</p> <p>Développer le jugement des élèves et leur sens critique : « donner plus d'importance » (5.6%)</p> <p><i>Encourager la tolérance envers la différence :</i> « donner plus d'importance »</p> <p>Développer des compétences de communication : « donner plus d'importance » (4.2%)</p> <p>Favoriser l'imagination et la créativité des élèves : « donner plus d'importance » (4.8%)</p> <p><i>Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Faire acquérir des méthodes de travail :</i> « donner plus d'importance »</p> <p>Développer l'autonomie des enfants : « donner plus d'importance » (7.1%)</p> <p><i>Assurer les apprentissages de base :</i> « donner plus d'importance »</p> <p>Enseigner les règles de la vie en société : « donner plus d'importance » (4.8%)</p> <p><i>Développer le sens de l'effort :</i> « donner plus d'importance »</p> <p>Développer des capacités de raisonnement : « donner plus d'importance » (7.3%)</p> <p><i>Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations :</i> « donner plus d'importance »</p>	<p>Développer l'esprit de solidarité et de coopération : « donner plus d'importance » (11.3%)</p> <p><i>Développer le jugement des élèves et leur sens critique :</i> « donner plus d'importance »</p> <p>Encourager la tolérance envers la différence : « donner plus d'importance » (8.4%)</p> <p><i>Développer des compétences de communication :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Favoriser l'imagination et la créativité des élèves :</i> « donner plus d'importance » »</p> <p><i>Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p>Faire acquérir des méthodes de travail : « donne déjà l'importance qu'il faut » (8.6%)</p> <p><i>Développer l'autonomie des enfants :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p>Assurer les apprentissages de base : « donne déjà l'importance qu'il faut » (10.4%)</p> <p><i>Enseigner les règles de la vie en société :</i> « donner plus d'importance »</p> <p>Développer le sens de l'effort : « donne déjà l'importance qu'il faut » (4.4%)</p> <p><i>Développer des capacités de raisonnement :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations :</i> « donner plus d'importance »</p>

Modalités présentées en caractère normal : modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne (valeur indiquée entre les parenthèses).

Modalités présentées en caractère italique : modalités dont la contribution est inférieure à la moyenne.

Annexe III : Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des attentes parentales concernant les missions de l'école (variables illustratives)



Note : Afin d'alléger la présentation du graphique, nous n'y faisons pas figurer les projections des variables illustratives concernant les rôles de l'enseignant et l'école fréquentée par l'enfant. Les résultats relatifs à ces projections sont néanmoins présentés dans le rapport.

Clés de lecture

Informations générales

- **Nationalité des parents :**
nsui : nationalité suisse – **nmix :** seulement l'un des parents est de nationalité suisse – **netr :** autre nationalité
- **Langue maternelle des parents :**
imatfr : langue maternelle française – **imatmix :** seulement l'un des parents est de langue maternelle française – **imatetr :** autre langue
- **Langue parlée le plus souvent à la maison :**
maisfr : langue française – **maismix :** langue française + autre langue – **maisettr :** autre langue
- **Niveau de formation le plus élevé des parents :**
f1 : ils n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école – **f2 :** école primaire – **f3 :** école secondaire obligatoire – **f4 :** apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale – **f5 :** une école préparant à la maturité ou à un titre équivalent – **f6 :** formation professionnelle supérieure – **f7 :** université, école polytechnique ou Haute école
- **Catégorie socioprofessionnelle :**
csp1 : cadres dirigeants et professions libérales – **csp2 :** classes moyennes – **csp3 :** ouvriers

Performances scolaires de l'enfant

- Selon vous, les *résultats scolaires* actuels de votre enfant sont : **très bons** – **plutôt bons** – **insuffisants**
- Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le *rythme de travail de la classe* est en général : **trop rapide** – **adapté** – **trop lent**

Annexe IV : Variables illustratives de l'ACM des attentes parentales concernant les missions de l'école

1. Rôles de l'enseignant (14 variables)

1. Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
2. Intéresser les élèves au travail scolaire : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
3. Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
4. Donner des devoirs à faire à la maison : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
5. Faire travailler les élèves en groupe : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
6. Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
7. Faire travailler les élèves par eux-mêmes : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
8. Assurer la transmission des connaissances de base : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
9. Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
10. Faire régner la discipline dans sa classe : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
11. Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
12. Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
13. Être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
14. Faire son travail en collaboration avec les parents : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*

2. Ecole fréquentée (1 variable)

3. Informations générales (5 variables)

1. Nationalité des parents : *suisse / suisse + étrangère / étrangère*
2. Langue maternelle des parents : *français / français + autre langue / autre langue que le français*
3. Langue parlée le plus souvent à la maison : *français / français + autre langue / autre langue que le français*
4. Niveau de formation le plus élevé des parents : *les parents n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école / école primaire / scolarité obligatoire / apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale / école préparant à la maturité ou à un titre équivalent / formation professionnelle supérieure / université, école polytechnique ou Haute école*
5. Catégorie socio-professionnelle : *cadres dirigeants et professions libérales / classes moyennes / ouvriers*

4. Performances scolaires de l'enfant (2 variables)

1. Selon vous, les résultats scolaires actuels de votre enfant sont : *très bons / plutôt bons / insuffisants*
2. Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : *trop rapide / adapté / trop lent*

Annexe V : Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant

Axe 1 (21.3% de l'inertie)	Axe 2 (9.8% de l'inertie)
Coordonnées positives	
<p><i>Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Intéresser les élèves au travail scolaire :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (5.3%)</p> <p><i>Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (6.4%)</p> <p><i>Donner des devoirs à faire à la maison :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Faire travailler les élèves en groupe :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Faire travailler les élèves par eux-mêmes :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Assurer la transmission des connaissances de base :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (3.9%)</p> <p><i>Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (3.9%)</p> <p><i>Faire régner la discipline dans sa classe :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (5.4%)</p> <p><i>Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Faire son travail en collaboration avec les parents :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p>	<p><i>Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (7.6%)</p> <p><i>Intéresser les élèves au travail scolaire :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Donner des devoirs à faire à la maison :</i> « donner plus d'importance » (9.6%)</p> <p><i>Faire travailler les élèves en groupe :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Faire travailler les élèves par eux-mêmes :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Assurer la transmission des connaissances de base :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Faire régner la discipline dans sa classe :</i> « donner plus d'importance » (6.3%)</p> <p><i>Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (5.4%)</p> <p><i>Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (4.9%)</p> <p><i>Faire son travail en collaboration avec les parents :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p>

Modalités présentées en caractère normal: modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne (valeur indiquée entre les parenthèses).

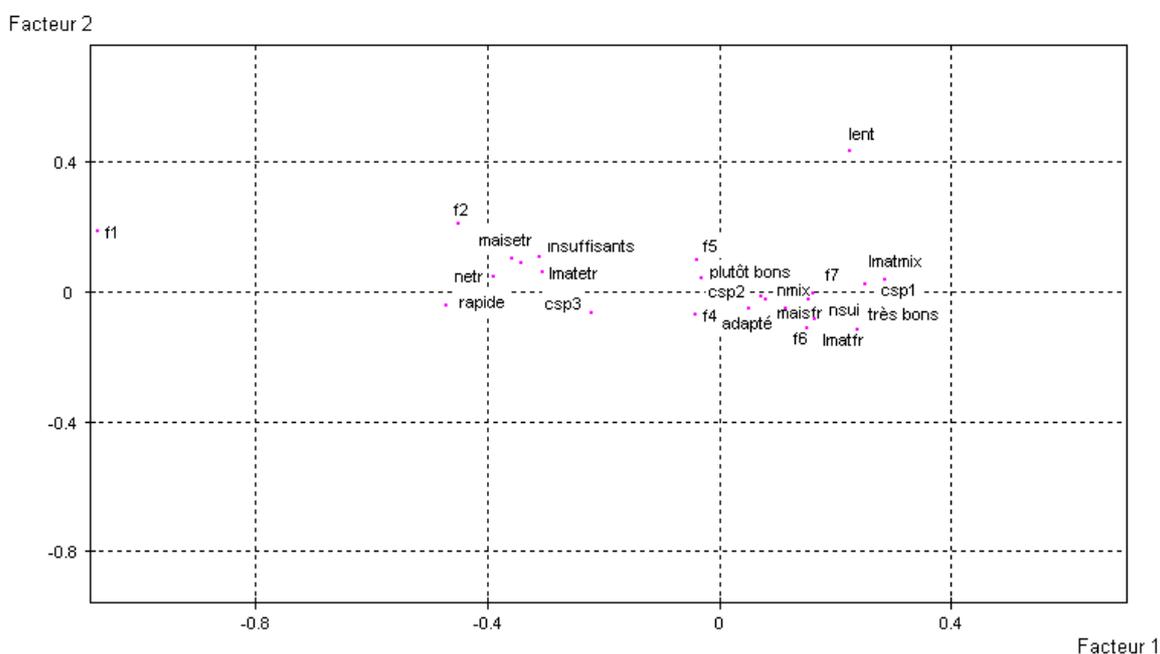
Modalités présentées en caractère italique: modalités dont la contribution est inférieure à la moyenne.

Axe 1 (21.3% de l'inertie)	Axe 2 (9.8% de l'inertie)
Coordonnées négatives	
<p><i>Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Intéresser les élèves au travail scolaire :</i> « donner plus d'importance » (6.5%)</p> <p><i>Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent :</i> « donner plus d'importance » (4.4%)</p> <p><i>Donner des devoirs à faire à la maison :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Faire travailler les élèves en groupe :</i> « donner plus d'importance » (4.9%)</p> <p><i>Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire :</i> « donner plus d'importance » (6.8%)</p> <p><i>Faire travailler les élèves par eux-mêmes :</i> « donner plus d'importance » (4.6%)</p> <p><i>Assurer la transmission des connaissances de base :</i> « donner plus d'importance » (4.4%)</p> <p><i>Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Faire régner la discipline dans sa classe :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre :</i> « donner plus d'importance » (4.2%)</p> <p><i>Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement :</i> « donner plus d'importance » (4%)</p> <p><i>Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves :</i> « donner plus d'importance » (4%)</p> <p><i>Faire son travail en collaboration avec les parents :</i> « donner plus d'importance » (3.6%)</p>	<p><i>Tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement :</i> « donner plus d'importance » (17.2%)</p> <p><i>Intéresser les élèves au travail scolaire :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Donner des devoirs à faire à la maison :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut » (3.6)</p> <p><i>Faire travailler les élèves en groupe :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Faire travailler les élèves par eux-mêmes :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Assurer la transmission des connaissances de base :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Faire régner la discipline dans sa classe :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre :</i> « donne déjà l'importance qu'il faut »</p> <p><i>Utiliser les intérêts et expériences des élèves pour son enseignement :</i> « donner plus d'importance »</p> <p><i>Etre attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves :</i> « donner plus d'importance » (8.1%)</p> <p><i>Faire son travail en collaboration avec les parents :</i> « donner plus d'importance » (9.7%)</p>

Modalités présentées en caractère normal: modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne (valeur indiquée entre les parenthèses).

Modalités présentées en caractère italique: modalités dont la contribution est inférieure à la moyenne.

Annexe VI : Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant (variables illustratives)



Note : Afin d'alléger les sorties graphiques, les projections des variables illustratives concernant les missions de l'école et l'établissement de l'enfant ne figurent pas. Les résultats relatifs à ces projections sont néanmoins présentés dans le rapport.

Clé de lecture

Informations générales

- *Nationalité des parents :*
nsui : nationalité suisse – **nmix** : seulement l'un des parents est de nationalité suisse – **netr** : autre nationalité
- *Langue maternelle des parents :*
imatfr : langue maternelle française – **imatmix** : seulement l'un des parents est de langue maternelle française – **imatetr** : autre langue
- *Langue parlée le plus souvent à la maison :*
maisfr : langue française – **maismix** : langue française + autre langue – **maistr** : autre langue
- *Niveau de formation le plus élevé des parents :*
f1 : ils n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école – **f2** : école primaire – **f3** : école secondaire obligatoire – **f4** : apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale – **f5** : une école préparant à la maturité ou à un titre équivalent – **f6** : formation professionnelle supérieure – **f7** : université, école polytechnique ou Haute école
- *Catégorie socio-professionnelle :*
csp1 : cadres dirigeants et professions libérales – **csp2** : classes moyennes – **csp3** : ouvriers

Performances scolaires de l'enfant

- Selon vous, les résultats scolaires actuels de votre enfant sont : **très bons** – **plutôt bons** – **insuffisants**
- Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : **trop rapide** – **adapté** – **trop lent**

Annexe VII : Variables illustratives de l'ACM des attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant

1. Missions de l'école (13 variables)

1. Développer l'esprit de solidarité et de coopération : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
2. Développer le jugement des élèves et leur sens critique : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
3. Encourager la tolérance envers la différence : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
4. Développer des compétences de communication : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
5. Favoriser l'imagination et la créativité des élèves : *donner plus d'importance / donner l'importance qu'il faut*
6. Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
7. Faire acquérir des méthodes de travail : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
8. Développer l'autonomie des enfants : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
9. Assurer les apprentissages de base : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
10. Enseigner les règles de la vie en société : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
11. Développer le sens de l'effort : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
12. Développer des capacités de raisonnement : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*
13. Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations : *donner plus d'importance / donne déjà l'importance qu'il faut*

2. Ecole fréquentée (1 variable)

3. Informations générales (5 variables)

1. Nationalité des parents : *suisse / suisse + étrangère / étrangère*
2. Langue maternelle des parents : *français / français + autre langue / autre langue que le français*
3. Langue parlée le plus souvent à la maison : *français / français + autre langue / autre langue que le français*
4. Niveau de formation le plus élevé des parents : *les parents n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école / école primaire / scolarité obligatoire / apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale / école préparant à la maturité ou à un titre équivalent / formation professionnelle supérieure / université, école polytechnique ou Haute école*
5. Catégorie socio-professionnelle : *cadres dirigeants et professions libérales / classes moyennes / ouvriers*

4. Performances scolaires de l'enfant (2 variables)

1. Selon vous, les résultats scolaires actuels de votre enfant sont : *très bons / plutôt bons / insuffisants*
2. Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : *trop rapide / adapté / trop lent*

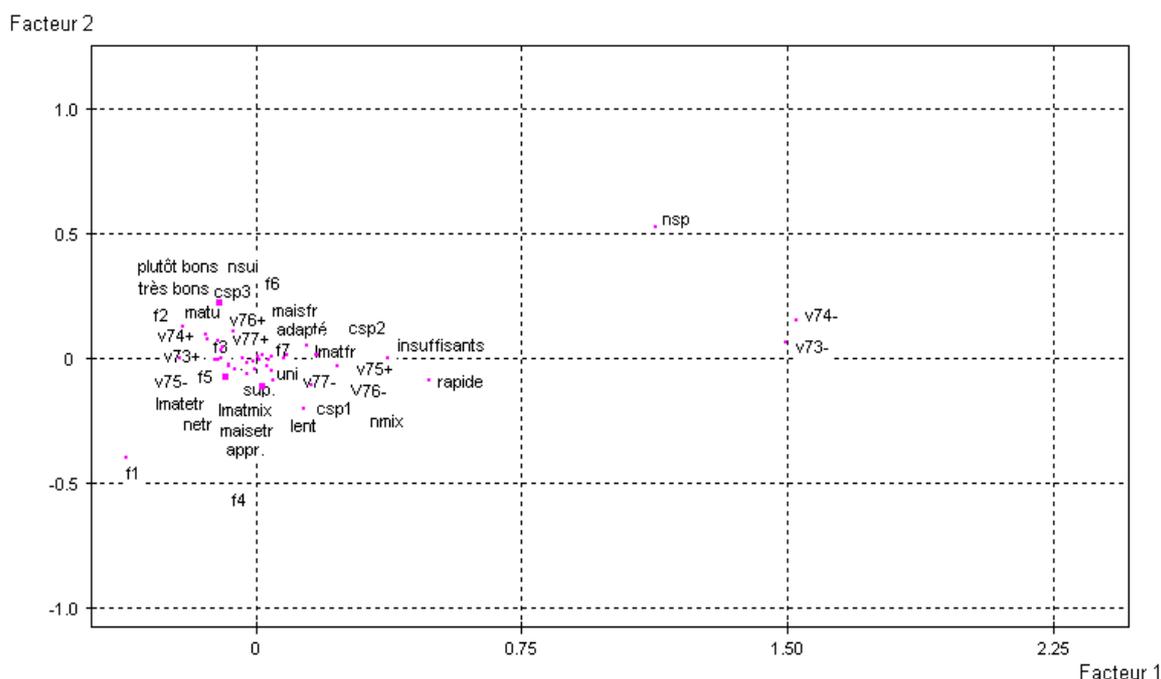
Annexe VIII : Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants

Axe 1 (45.8% de l'inertie)	Axe 2 (12.6% de l'inertie)
Coordonnées positives	
<p>Comment votre enfant travaille à l'école : « assez mal » ou « très mal » (13.1%)</p> <p>Si votre enfant fait des progrès : « assez mal » ou « très mal » (13.5%)</p> <p>Les points forts de votre enfant à l'école : « assez mal » ou « très mal » (11.3%)</p> <p>Les points faibles et les besoins de votre enfant : « assez mal » ou « très mal » (11.8%)</p> <p>Où votre enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre : « assez mal » ou « très mal » (10.3%)</p> <p>Comment votre enfant se comporte à l'école : « assez mal » ou « très mal » (9.3%)</p> <p>Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages : « assez mal » ou « très mal » (7.7%)</p> <p>Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe : « assez mal » ou « très mal » (7.8%)</p>	<p>Comment votre enfant travaille à l'école : « assez mal » ou « très mal » (13.1%)</p> <p>Si votre enfant fait des progrès : « assez mal » ou « très mal » (11%)</p> <p>Comment votre enfant se comporte à l'école : « assez mal » ou « très mal » (8.8%)</p> <p>Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages : « assez bien » ou « très bien » (8.6%)</p> <p>Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe : « assez bien » ou « très bien » (6.5%)</p> <p><i>Les points forts de votre enfant à l'école : « assez mal » ou « très mal »</i></p>
Coordonnées négatives	
<p><i>Comment votre enfant travaille à l'école : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Si votre enfant fait des progrès : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Les points forts de votre enfant à l'école : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Les points faibles et les besoins de votre enfant : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Où votre enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Comment votre enfant se comporte à l'école « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe : « assez bien » ou « très bien »</i></p>	<p><i>Comment votre enfant travaille à l'école : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Si votre enfant fait des progrès : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Les points forts de votre enfant à l'école : « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Où votre enfant en est par rapport aux objectifs à atteindre : « assez mal » ou « très mal »</i></p> <p><i>Comment votre enfant se comporte à l'école « assez bien » ou « très bien »</i></p> <p><i>Comment vous pouvez aider votre enfant dans ses apprentissages : « assez mal » ou « très mal » (18.6%)</i></p> <p><i>Les méthodes de travail que l'enseignant utilise en classe : « assez mal » ou « très mal » (23.4%)</i></p>

Modalités présentées en caractère normal: modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne (valeur indiquée entre les parenthèses).

Modalités présentées en caractère italique: modalités dont la contribution est inférieure à la moyenne.

Annexe IX : Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants (variables illustratives)



Note : A des fins de lisibilité du graphique, nous n'y faisons pas figurer les projections des variables illustratives concernant l'accueil des écoles, l'implication des parents et l'école fréquentée par l'enfant. Les résultats relatifs à ces projections sont néanmoins présentés dans ce rapport.

Clés de lecture

Informations générales

- *Nationalité des parents :*
nsui : nationalité suisse – **nmix** : seulement l'un des parents est de nationalité suisse – **netr** : autre nationalité
- *Langue maternelle des parents :*
lmatfr : langue maternelle française – **lmatmix** : seulement l'un des parents est de langue maternelle française – **lmatetr** : autre langue
- *Langue parlée le plus souvent à la maison :*
maisfr : langue française – **maismix** : langue française + autre langue – **maisetr** : autre langue
- *Niveau de formation le plus élevé des parents :*
f1 : ils n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école – **f2** : école primaire – **f3** : école secondaire obligatoire – **f4** : apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale – **f5** : une école préparant à la maturité ou à un titre équivalent – **f6** : formation professionnelle supérieure – **f7** : université, école polytechnique ou Haute école
- *Catégorie socioprofessionnelle :*
csp1 : cadres dirigeants et professions libérales – **csp2** : classes moyennes – **csp3** : ouvriers

Performances scolaires de l'enfant

- Selon vous, les *résultats scolaires* actuels de votre enfant sont : **très bons** – **plutôt bons** – **insuffisants**
- Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le *rythme de travail de la classe* est en général : **trop rapide** – **adapté** – **trop lent**

Annexe X : Variables illustratives de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les enseignants

1. Accueil des écoles et implication des parents (5 variables)

1. Nous nous sentons bien accueillis dans l'école de notre enfant : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*
2. Nous nous sentons à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant de notre enfant : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*
3. Nous aimerions avoir plus de contacts et d'échanges avec l'école : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*
4. Nous pensons faire tout ce que l'école demande aux parents : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*
5. L'école devrait moins solliciter les parents : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*

2. Informations générales (5 variables)

1. Nationalité des parents : *suisse / suisse + étrangère / étrangère*
2. Langue maternelle des parents : *français / français + autre langue / autre langue que le français*
3. Langue parlée le plus souvent à la maison : *français / français + autre langue / autre langue que le français*
4. Niveau de formation le plus élevé des parents : *les parents n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école / école primaire / scolarité obligatoire / apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale / école préparant à la maturité ou à un titre équivalent / formation professionnelle supérieure / université, école polytechnique ou haute école*
5. Catégorie socio-professionnelle : *cadres dirigeants et professions libérales / classes moyennes / ouvriers*

3. Ecole fréquentée (1 variable)

4. Performances scolaires de l'enfant (2 variables)

1. Selon vous, les résultats scolaires actuels de votre enfant sont : *très bons / plutôt bons / insuffisants*
2. Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : *trop rapide / adapté / trop lent*

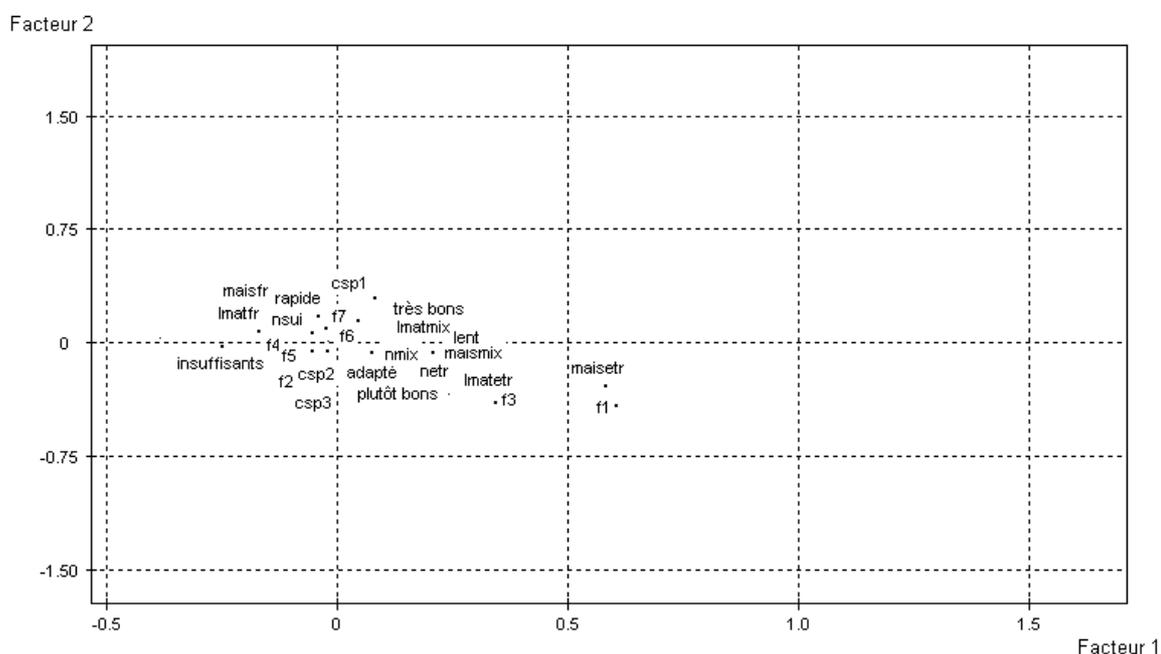
Annexe XI : Principales contributions sur les axes 1 et 2 de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents

Axe 1 (41.9% de l'inertie)	Axe 2 (18.9% de l'inertie)
Coordonnées positives	
Les éventuelles difficultés personnelles et familiales de votre enfant « pas tellement important » ou « pas du tout important » (12%)	<i>Les éventuelles difficultés personnelles et familiales de votre enfant « assez important » ou « très important »</i>
Ses intérêts personnels « pas tellement important » ou « pas du tout important » (16%)	<i>Ses intérêts personnels « assez important » ou « très important »</i>
Son comportement à la maison « pas tellement important » ou « pas du tout important » (19.4%)	<i>Son comportement à la maison « assez important » ou « très important »</i>
Ce qu'il dit par rapport à l'école « pas tellement important » ou « pas du tout important » (19.2%)	<i>Ce qu'il dit par rapport à l'école « pas tellement important » ou « pas du tout important »</i>
Son attitude par rapport aux devoirs « pas tellement important » ou « pas du tout important » (13%)	<i>Son attitude par rapport aux devoirs « pas tellement important » ou « pas du tout important »</i>
Coordonnées négatives	
<i>Les éventuelles difficultés personnelles et familiales de votre enfant « assez important » ou « très important »</i>	Les éventuelles difficultés personnelles et familiales de votre enfant « pas tellement important » ou « pas du tout important » (29.2%)
<i>Ses intérêts personnels « assez important » ou « très important »</i>	Ses intérêts personnels « pas tellement important » ou « pas du tout important » (10.2%)
<i>Son comportement à la maison « assez important » ou « très important »</i>	Son comportement à la maison « pas tellement important » ou « pas du tout important »
<i>Ce qu'il dit par rapport à l'école « assez important » ou « très important »</i>	Ce qu'il dit par rapport à l'école « assez important » ou « très important »
<i>Son attitude par rapport aux devoirs « assez important » ou « très important »</i>	Son attitude par rapport aux devoirs « assez important » ou « très important »

Modalités présentées en caractère normal: modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne (valeur indiquée entre les parenthèses).

Modalités présentées en caractère italique: modalités dont la contribution est inférieure à la moyenne.

Annexe XII : Plan factoriel 1-2 issu de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents (variables illustratives)



Note : A des fins de lisibilité du graphique, nous n'y faisons pas figurer les projections des variables illustratives concernant l'accueil des écoles, l'implication des parents et l'école fréquentée par l'enfant. Les résultats relatifs à ces projections sont néanmoins présentés dans ce rapport.

Clés de lecture

Informations générales

- *Nationalité des parents :*
nsui : nationalité suisse – **nmix** : seulement l'un des parents est de nationalité suisse – **netr** : autre nationalité
- *Langue maternelle des parents :*
lmatfr : langue maternelle française – **lmatmix** : seulement l'un des parents est de langue maternelle française – **lmatetr** : autre langue
- *Langue parlée le plus souvent à la maison :*
maisfr : langue française – **maismix** : langue française + autre langue – **maisetr** : autre langue
- *Niveau de formation le plus élevé des parents :*
f1 : ils n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école – **f2** : école primaire – **f3** : école secondaire obligatoire – **f4** : apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale – **f5** : une école préparant à la maturité ou à un titre équivalent – **f6** : formation professionnelle supérieure – **f7** : université, école polytechnique ou Haute école
- *Catégorie socioprofessionnelle :*
csp1 : cadres dirigeants et professions libérales – **csp2** : classes moyennes – **csp3** : ouvriers

Performances scolaires de l'enfant

- Selon vous, les *résultats scolaires* actuels de votre enfant sont : **très bons** – **plutôt bons** – **insuffisants**
- Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le *rythme de travail de la classe* est en général : **trop rapide** – **adapté** – **trop lent**

Annexe XIII : Variables illustratives de l'ACM des opinions sur l'information transmise par les parents

1. Accueil des écoles et implication des parents (5 variables)

1. Nous nous sentons bien accueillis dans l'école de notre enfant : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*
2. Nous nous sentons à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant de notre enfant : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*
3. Nous aimerions avoir plus de contacts et d'échanges avec l'école : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*
4. Nous pensons faire tout ce que l'école demande aux parents : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*
5. L'école devrait moins solliciter les parents : *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* / *pas tellement d'accord* ou *pas du tout d'accord*

2. Informations générales (5 variables)

1. Nationalité des parents : *suisse* / *suisse + étrangère* / *étrangère*
2. Langue maternelle des parents : *français* / *français + autre langue* / *autre langue que le français*
3. Langue parlée le plus souvent à la maison : *français* / *français + autre langue* / *autre langue que le français*
4. Niveau de formation le plus élevé des parents : *les parents n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école* / *école primaire* / *scolarité obligatoire* / *apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale* / *école préparant à la maturité ou à un titre équivalent* / *formation professionnelle supérieure* / *université, école polytechnique ou haute école*
5. Catégorie socio-professionnelle : *cadres dirigeants et professions libérales* / *classes moyennes* / *ouvriers*

3. Ecole fréquentée (1 variable)

4. Performances scolaires de l'enfant (2 variables)

1. Selon vous, les résultats scolaires actuels de votre enfant sont : *très bons* / *plutôt bons* / *insuffisants*
2. Par rapport à votre enfant, estimez-vous que le rythme de travail de la classe est en général : *trop rapide* / *adapté* / *trop lent*

**Annexe XIV : • Les fonctions de l'évaluation vues par les parents et les enseignants
• Les fonctions de l'évaluation vues par les acteurs de l'école**

(Annexes au chapitre 4)

1. Les fonctions de l'évaluation vues par les parents et les enseignants

Propositions jugées :	très importantes et plutôt importantes		très importantes uniquement		Rang *	
	Parents	Enseignants	Parents	Enseignants	Parents	Enseignants
Fonctions de l'évaluation :						
Situer l'enfant par rapport aux objectifs d'apprentissages	96	90	73	72	1	1
Moyen d'encourager l'enfant à travailler	91	79	55	20	2	4(3)
Permettre aux parents de communiquer avec l'école	87	80	52	18	3	3(4)
Donner à l'enfant l'envie de se dépasser	75	87	41	30	4	2
Situer l'enfant par rapport à ses camarades	34	12	13	3	5	6(5)
Créer chez l'enfant un esprit de compétition	27	33	12	0	6	5(6)

2. Les fonctions de l'évaluation vues par les acteurs de l'école

Propositions jugées :	très importantes et plutôt importantes			très importantes uniquement		
	Parents	Enseignants	Elèves	Parents	Enseignants	Elèves
Fonctions de l'évaluation :						
Situer l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissages	96	90	92	73	72	66
Moyen d'encourager l'élève à travailler	91	79	77	55	20	43
Situer l'élève par rapport à ses camarades	34	12	28	13	3	11
Obtenir une récompense à la maison	-	-	25	-	-	12
Observer une progression dans mon travail	-	-	95	-	-	72
Savoir si c'est ce que le maître a demandé	-	-	65	-	-	31
M'aider à mieux décider ce que je vais faire plus tard	-	-	73	-	-	46

Annexe XV : Satisfaction / importance en ce qui concerne les informations données aux parents (en %)

(Annexe au chapitre 5)

<i>Pour les parents :</i> Estimez-vous que l'enseignant de votre enfant vous explique :	Très bien		Assez bien		Rang	
<i>Pour les enseignants :</i> Quel degré d'importance accordez-vous aux informations données aux parents concernant :		Très important		Assez important		Rang
comment il se comporte à l'école	47	64	46	34	1*	4*
comment il travaille à l'école	41	77	43	23	2	2
s'il fait des progrès	41	89	50	10	3	1
ses points faibles	39	77	46	23	4	2
ses points forts	37	57	47	36	5	5
où il en est par rapport aux objectifs	32	67	48	28	6*	3*
les méthodes de travail du maître	30	23	48	57	7	7
comment les parents peuvent l'aider	22	51	45	41	8	6