

## **NOTRE ÉCOLE OFFRE-T-ELLE À TOUS LES MÊMES OCCASIONS D'APPRENDRE?**

*Marcel Crahay*

### **1 Égalité de traitement et occasions d'apprendre**

Dans tous les pays industrialisés, les fondations du système épousent le concept d'école unique. C'est la durée de ce tronc commun qui différencie les systèmes: l'enseignement de base s'étend sur quatre années en Allemagne et sur neuf dans les pays d'Europe du Nord.

Le concept d'école unique suppose que tous les élèves bénéficient du même enseignement ou, plus précisément, soient exposés au même curriculum. Tous doivent jouir des occasions de construire les compétences définies par le programme, même si certains soutiennent qu'il est irréaliste d'espérer que tous puissent avoir atteint le niveau de maîtrise optimal. Or, l'observation répétée de ce que les performances moyennes des élèves varient d'une école à l'autre fait planer un doute: les enfants se voient-ils réellement offrir les mêmes occasions d'apprendre ce sur quoi ils seront évalués, quelle que soit l'école qu'ils fréquentent?

Des recherches se sont données cette question pour objet de recherche. Pour l'essentiel, elles se sont attachées à étudier la façon dont le temps scolaire est géré par différents enseignants relevant du même système d'enseignement et du même degré au sein de ce système. Ici, nous examinerons exclusivement les recherches menées en Communauté française de Belgique.

Toutes les recherches portant sur la gestion du temps scolaire reposent sur le postulat d'une relation de type causal entre temps d'enseignement et apprentissage des élèves. Sans entrer plus avant dans la démonstration empirique du bien fondé de cet axiome<sup>1</sup>, il faut en souligner l'évidence: pour développer une compétence ou s'approprier une connaissance, il faut bénéficier des occasions d'apprentissage appropriées. A moins de croire à la génération spontanée des compétences, on doit poser que les élèves n'apprennent que ce qu'on leur donne l'occasion d'apprendre. Par conséquent, si l'on constate que le temps d'enseignement et, plus précisément les occasions de maîtriser les objectifs inscrits dans les plans d'études varient de classe à classe, on comprend mieux

pourquoi une part importante de la variance des résultats des élèves est imputable à l'école fréquentée. On ne peut, en effet, espérer que des élèves qui ne bénéficient pas d'occasions d'apprendre équivalentes, atteignent des niveaux de compétences équivalents.

La gestion du temps scolaire peut être étudiée à tous les niveaux du système d'enseignement. Ici, on se concentrera sur l'école maternelle, l'école primaire et la première année de l'enseignement secondaire.

## 2 L'école maternelle, bastion ébréché de la démocratisation de l'éducation

Dès 1979, la sociologue française G. Dannepond se demandait "si le fait que les institutrices se trouvent confrontées à des situations différentes selon les caractéristiques (...) du recrutement social de leurs élèves n'est pas l'un des principaux déterminants des variations individuelles tant des objectifs qu'elles se fixent que de leurs pratiques pédagogiques".

Ses observations occasionnelles confirmaient ses appréhensions. Avec B. Quidbach (1984)<sup>2</sup>, nous avons repris cette interrogation en la soumettant à une vérification davantage systématisée. De façon précise, l'hypothèse sous épreuve consistait à redouter que :

"plus la demande d'éducation venant des parents est forte, plus l'institutrice accordera d'attention à l'organisation d'activités appropriées. Or cette demande d'éducation émane principalement des milieux dits favorisés. Par conséquent, plus une classe est fréquentée par des enfants de ce milieu, plus l'institutrice de cette classe veillera à stimuler les apprentissages. Inversement, plus une classe est fréquentée par des enfants de milieu populaire, moins l'institutrice attachera d'importance à la fonction éducative de l'école maternelle" (D. Quidbach & M. Crahay, 1984, 21).

Quatre classes maternelles sont sélectionnées, deux fréquentées majoritairement par des enfants issus de familles de statut socio-économiquement aisées (AF et BF), deux autres fréquentées majoritairement par des enfants d'origine plus modeste (CD et DD). Le tableau 1 détaille la composition sociale des quatre classes.

Chaque classe a été observée pendant 6 journées, soit 1620 minutes<sup>3</sup>. Que disent les résultats?

|    | « Favorisé » |        | « Moyen » |        | « Défavorisé » |        | Total |
|----|--------------|--------|-----------|--------|----------------|--------|-------|
| AF | 19           | (0,61) | 9         | (0,29) | 3              | (0,10) | 31    |
| BF | 18           | (0,56) | 12        | (0,38) | 2              | (0,06) | 32    |
| CD | 4            | (0,11) | 10        | (0,29) | 21             | (0,60) | 35    |
| DD | 3            | (0,11) | 6         | (0,22) | 18             | (0,67) | 27    |

Milieu favorisé = Enfants de cadres supérieurs, professions libérales, enseignants.

Milieu moyen = Enfants de commis, comptables, techniciens, indépendants, commerçants, employés.

Milieu défavorisé = Enfants de manœuvres, d'ouvriers non qualifiés.

Tableau 1 : Composition Sociale des Quatre Classes Observées par  
B. Quoidbach & M. Crahay

1. La fréquence des activités varie énormément. Pour un même temps d'observation, on a pu noter 79 activités dans la classe AF, 54 dans la classe BF, 41 dans la classe DD et seulement 25 dans la classe CD.
2. L'analyse du temps réservé à l'action éducative (TRAE) est éclairante. Il faut entendre par temps réservé à l'action éducative, le temps total d'observation<sup>4</sup> moins le temps réservé aux récréations et aux temps morts (attente, inactivité, ...). Dans la classe AF, le temps réservé à l'action éducative correspond à 85 % du temps disponible. Dans la deuxième classe, fréquentée par des enfants de milieu aisé (BF), le temps réservé à l'action éducative est de 72 % pour la première phase et de 70 % pour la seconde phase. Dans la classe DD, fréquentée par des enfants de milieux modestes, le temps réservé à l'action éducative est de 65 % pour la première phase et de 62,7 % pour la seconde phase. Dans la classe CD, il est de 49,5 % pour la première phase, de 52,2 % pour la deuxième phase. Ces chiffres vont manifestement dans le sens de l'hypothèse.
3. L'enseignement des activités pré-mathématique diffère selon que la classe est fréquentée par des enfants de statut social élevé ou de statut social inférieur. Dans le premier type de classe, le temps réservé à l'enseignement des notions est important. Plus exactement, par rapport au temps consacré aux activités pré-mathématiques, 50 % sont réservés à l'explication de notions et 50 % aux exercices. Dans les classes fréquentées par des enfants de milieux modestes, on s'attache surtout aux exercices : *grosso modo*, 30 % du temps sont consacrés à l'enseignement de notions et 70 % aux exercices.
4. L'analyse des chemises renfermant les productions sur papier de six enfants choisis au hasard dans chaque classe montre que les exercices de pré-mathématique sont plus importants dans les classes fréquentées par des en-

fants de statut social supérieur que dans les classes fréquentées par des enfants de milieux modestes. Dans la classe AF, on relève 119 feuilles consacrées à la pré-mathématique, 84 dans la classe BF, 83 dans la classe DD, 50 dans la classe CD.

5. Si, dans les dossiers d'élèves, on examine les feuilles consacrées à autre chose qu'à la préparation à l'école primaire, la différence entre classes fréquentées par des enfants de milieux favorisés et classes fréquentées par des enfants de milieux modestes est plus importante encore. Dans les classes AF et BF, on relève respectivement 250 et 170 productions sur papier. Dans les classes CD et DD, on en relève respectivement 43 et 97.
6. Les mesures de temps confirment ce constat. On relève, en effet, que dans les classes AF et BF, on consacre nettement plus de temps aux réalisations sur papier que dans les classes CD et DD.

L'hypothèse de départ se voit donc confirmée dans les quatre classes maternelles étudiées le *curriculum réalisé* est pondéré en fonction des caractéristiques culturelles de la population infantine qui les fréquente. Dans les classes à population de niveau économique modeste, on s'attache principalement à la préparation à l'école primaire. Dans les classes fréquentées majoritairement par des élèves d'origine aisée, les activités sont plus variées on consacre non seulement du temps à la préparation à l'école primaire, mais aussi à des activités visant le développement artistique de la personnalité.

La recherche de N. Trinon (1981) vient compléter et nuancer la précédente recherche. La composition de la majorité des classes maternelles belges est homogène sur le plan socio-économique. Ceci n'exclut pas des variations dans la gestion du temps scolaire disponible. C'est dans cet esprit qu'ont été observées six classes maternelles essentiellement fréquentées par des enfants de statut social moyen ou inférieur, dont l'âge correspond aux niveaux première et deuxième maternelles.

Les six classes ont été observées durant quatre journées entières, soit durant un temps total de 1120 minutes. Une exception toutefois; l'horaire journalier de la classe A étant plus long, les quatre journées d'observation donnent 1200 minutes.

Que montre cette recherche ?

De façon manifeste, l'utilisation du temps disponible varie d'une classe à l'autre. Si, pour chacune des six classes, on combine le temps consacré aux attentes, aux soins domestiques, aux récréations, aux collations et aux siestes, on

obtient des variations s'étalant entre 23 % et 55 % du temps total. Le tableau 2 est éloquent à cet égard.

| Classe | Temps total disponible | Temps consacré à des activités sans finalité éducative définie | Temps restant (en minutes) | Pourcentage de temps restant pour des activités à finalité éducative définie |
|--------|------------------------|--|----------------------------|--|
| AA     | 1.200                  | 272  | 928                        | 77 %   |
| BA     | 1.120                  | 295  | 825                        | 74 %   |
| CM     | 1.120                  | 510  | 610                        | 54 %   |
| DM     | 1.120                  | 575  | 545                        | 49 %   |
| EF     | 1.120                  | 615  | 505                        | 45 %   |
| FF     | 1.120                  | 495  | 625                        | 56 %   |

*Tableau 2 : Temps (en Minutes) Disponibles, Temps Consacré à des Activités sans Finalité Éducative Définie (Attentes, Soins Domestiques, Récréation, Collation et Sieste) et Temps Restant pour l'Action Éducative*

Dans certaines classes de petite section maternelle, moins de la moitié du temps est consacrée à des activités à finalité éducative définie. Dans la classe E, il ne reste que 45 % du temps pour stimuler le développement des enfants. À l'opposé, dans les classes A et B, on ne consacre aux activités d'attente, soins domestiques, récréation, collation et sieste qu'un quart, voire moins du temps disponible. Dans ces classes, 77,3 % (A) et 73,6 % (B) du temps disponible sont dévolus à la stimulation d'apprentissages.

L'analyse de la diversité des activités organisées apporte un point de vue complémentaire. Alors qu'un total de vingt-cinq catégories d'activités possibles a été identifié, aucune des classes n'en présente l'éventail complet. Afin d'estimer la diversité des activités, on peut mettre en rapport le nombre d'activités différentes observées dans chaque classe et le nombre d'activités possibles. Ainsi, dans une classe où treize activités différentes ont été observées, on obtient le score  $13/25$ , soit 0,52. En procédant à ce calcul, on obtient le tableau 3.

On remarquera d'abord que l'institutrice B, qui utilise 73,6 % du temps disponible, se concentre sur 7 types d'activités. Ses collègues utilisent un plus large spectre d'activités à peu près deux tiers de l'éventail possible.

Trois types d'activités seulement sont présents dans les six classes : soins domestiques, récréation et rangement. Quatre autres se retrouvent dans cinq des six classes : langage, atelier, périodes d'attente, collation.

| Classe | Nombre d'activités différentes observées | Indice de diversité |
|--------|--|---------------------|
| A      | 13                                       | 0,52                |
| B      | 7  | 0,28                |
| C      | 13                                       | 0,52                |
| D      | 15                                       | 0,60                |
| E      | 14                                       | 0,56                |
| F      | 14                                       | 0,56                |

Tableau 3 : Diversité des Activités Organisées dans les 6 Classes Observées

Dans la classe B, dont on a remarqué la bonne utilisation du temps disponible et l'indice de diversité bas, on relève des attentes, des soins domestiques, des collations, des récréations, du rangement, de la psychomotricité et ... des ateliers. Autrement dit, cette institutrice privilégie un mode d'organisation (les ateliers) qui conduit à sous-estimer l'éventail des stimulations qu'elle propose aux enfants. Ce faisant, elle n'organise aucune activité de langage, de narration d'histoires, de chant, de pré-mathématique.

Deux conclusions majeures se dégagent au terme de cette seconde étude portant sur les classes maternelles :

1. la quantité et la nature des stimulations offertes aux jeunes enfants ne sont pas équivalentes d'une classe à l'autre. En 1981 encore, certaines classes maternelles restent des garderies. D'autres, en revanche, sont de véritables lieux éducatifs. Manifestement, les classes maternelles n'offrent pas les mêmes opportunités d'apprentissage à tous les élèves.
2. Il n'est pas possible de rendre compte de la différenciation des classes en faisant uniquement appel à la composition sociale des classes.

Au cours d'une observation réalisée dans vingt-quatre classes de troisième maternelle, pendant six journées, A. Delhaxhe (1991) s'est attachée à rechercher quels pourraient être d'autres facteurs de différenciation. Le schéma de l'observation est conçu de façon à neutraliser deux facteurs de différenciation (le réseau<sup>5</sup> et le milieu socio-économique des élèves) et à en laisser jouer trois autres (la circonscription inspectoriale<sup>6</sup>, l'implantation rurale ou urbaine, les tailles de classe).

Toutes les classes ont été choisies dans le réseau public officiel (écoles de la Communauté française). Celui-ci comprend trois circonscriptions d'inspection; huit classes ont été choisies par circonscription inspectoriale. Ce choix reflète évidemment une hypothèse : les activités proposées par les institutrices vari-

eraient en fonction des perspectives pédagogiques recommandées par les inspectrices. A l'époque du recueil des données, l'une d'entre elles était favorable à l'organisation de classes-ateliers (l'inspectrice 1); une autre, l'inspectrice 2, y était hostile, tandis que la troisième adoptait une attitude mitigée, voire ambiguë à cet égard. En principe, si l'inspectrice, en tant qu'agent de formation, influence la pratique des enseignants, on devrait observer plus d'ateliers dans les classes relevant de l'inspectrice 1 que dans celles relevant de l'inspectrice 2.

Il est courant de souligner que l'environnement des écoles urbaines et rurales diffère et donc de supposer que les classes rurales diffèrent de celles qui se situent en ville. Si d'aventure les institutrices des classes rurales pratiquaient, plus que leurs collègues des villes, une pédagogie ouverte vers le monde, la nature du site d'implantation devrait affecter la nature des activités. A. Delhaxhe (1991) constate que ce paramètre affecte fort peu la nature des activités proposées par les institutrices dans leur classe.

Trois observations par classe ont été réalisées au premier trimestre de l'année scolaire, trois autres au deuxième trimestre. Les résultats montrent que ce dernier paramètre n'affecte pas fortement la pratique des enseignants.

Les analyses statistiques rigoureuses menées par A. Delhaxhe (1991) confirment les constats établis par B. Quidbach & M. Crahay (1984) et N. Trinon (1981). Pour cette chercheuse :

“La variabilité du temps consacré à l'action éducative et la variabilité des curriculums réalisés dans les classes observées attestent que les occasions d'apprendre et de se développer ne sont pas identiques dans toutes les écoles. Parmi l'éventail des vingt-huit activités observées, nous n'en retrouvons que sept chez toutes les institutrices : attentes, soins, collations, récréations, rangement, langage et dessin. Encore faut-il rappeler les marges de variation élevées au niveau du temps que les institutrices leur accordent! A bien y regarder, cette liste ne comprend que deux activités à finalité spécifiquement éducative : langage et dessin” (1991, 194).

La variabilité entre enseignants se manifeste à différents niveaux:

1. le pourcentage de *temps morts* (récréations + attentes + collations) varie selon les institutrices de 21,97 % à 62,13 %. Par ailleurs, le pourcentage du temps occupé par la récréation varie entre un minimum de 8 % et un maximum de 45 % selon les journées ;
2. le pourcentage de temps réservé à l'organisation (rangement, soins, explications) varie, selon les institutrices, de 4,10 % à 13,67 % ;
3. la variabilité du temps consacré à l'action éducative est également importante : si, dans deux classes, 71 % du temps disponible sont consacrés à la

stimulation des enfants, dans une autre classe, seulement 32 % du temps est occupé à des activités à finalités éducatives.

A. Delhaxhe (1991) s'est également attachée à voir si on retrouvait, comme pour les interactions maîtres/élèves, un *pattern* ordinal régulier. On sait, en effet, qu'en 1969, G. de Landsheere & E. Bayer (1969), observant vingt-cinq maîtres du primaire, trouvaient chez eux un profil comportemental similaire; le calcul du *W de Kendal* aboutissait à une valeur très élevée (0,84). J. Antoine (cité par A. Delhaxhe, 1991) a observé avec la grille conçue par G. de Landsheere & E. Bayer, les interactions de dix-huit institutrices maternelles avec leurs élèves. L'homogénéité des profils est également importante puisque la valeur du *W de Kendal* est de 0,86. M. Crahay (1986) a observé vingt-et-une leçons chez un même maître et a utilisé la même grille de catégorisation; il obtient un *W de Kendal* de 0,87. En ce qui concerne le temps alloué à différentes activités, A. Delhaxhe (1991) obtient un *indice de concordance de Kendal* nettement inférieur: 0,35<sup>7</sup>. Une seule régularité s'impose quelque peu: les récréations occupent seize fois sur vingt-quatre le premier rang d'importance et sept fois sur vingt-quatre le second rang. Pour le reste, le temps alloué aux différentes activités possibles semble relever de l'idiosyncrasie des institutrices maternelles.

L'influence de la taille des classes sur la pratique des enseignants a été illustrée par G.V. Glass *et al.* (1982). A. Delhaxhe (1991, 204) s'est attachée non pas à mettre en relation la taille des classes avec le rendement, mais bien avec le temps alloué aux différentes activités. Quatre classes d'intervalle ont été constituées en fonction du nombre d'enfants accueillis : moins de quinze enfants; entre quinze et vingt enfants; entre vingt et vingt-cinq enfants; plus de vingt-cinq enfants. Ce paramètre contribue de façon significative à expliquer la dispersion de toutes les catégories d'activités, à l'exception d'une seule, celle étiquetée *présences*.

D'une manière générale, on fait les constats suivants :

1. les institutrices accueillant plus de vingt-cinq enfants organisent moins d'activités verbales, de psychomotricité et d'activités en petits groupes. Elles donnent la préférence aux travaux individuels et, plus particulièrement, aux activités manuelles ;
2. celles qui accueillent moins de quinze enfants organisent, plus que les autres, des activités en petits groupes et en ateliers ;
3. phénomènes plus étonnants : les temps morts varient en fonction du nombre d'élèves, mais pas d'une façon linéaire. La proportion de temps morts est



particulièrement basse dans les classes de plus de vingt-cinq enfants. Elle est à peu près équivalente dans les classes de petite taille ou de taille moyenne .

Le rôle de l'inspection doit également être souligné : on observe plus de classes pratiquant la classe atelier dans les circonscriptions de l'inspectrice prônant ce mode d'organisation.

A. Delhaxhe (1991, 297) a observé la façon dont les institutrices organisaient non seulement le temps scolaire, mais aussi l'activité des enfants. Elle conclut :

“D'une manière générale, la passivité caractérise les activités réalisées par les enfants de cinq ans à l'école maternelle. Ils écoutent pendant 18 % du temps d'observation, restent inactifs pendant 18 % et attendent pendant 5 %. Au total, ils sont amenés à adopter une attitude passive pendant 41 % du temps d'observation. Ils conversent pendant 13 % du temps seulement. Lorsqu'ils agissent, c'est essentiellement pour dessiner pendant 8 % du temps et bricoler pendant 9 %. On est loin des objectifs du programme qui prônent un enfant actif; expérimentateur, qui se développe par le jeu et l'action”.

L'analyse d'A. Delhaxhe (1991) montre encore que les enfants attendent nettement moins et sont nettement plus actifs lorsque l'institutrice a adopté l'organisation en ateliers. Synthétisant l'ensemble de ses observations, A. Delhaxhe (1991) suggère, à titre d'hypothèse, la stratégie d'innovation suivante : afin de promouvoir des environnements éducatifs préprimaires favorables à l'activité des enfants et où ceux-ci consacrent un minimum de temps à attendre, il semble indiqué de limiter les effectifs des classes maternelles à quinze et d'obtenir du corps inspectoral qu'il préconise et explique l'organisation en ateliers<sup>8</sup>.

### **3 L'école primaire est-elle la même pour tous ?**

M. Thirifays (1985) a étudié la gestion du temps dans quatre classes de première année primaire, dont les effectifs varient entre 13 et 24. Chaque classe a été observée durant huit journées entières entre le 1er septembre et la mi-décembre. Afin de donner une image aussi représentative que possible de l'utilisation du temps scolaire, le schéma de rotation a été conçu de telle sorte que chaque classe soit visitée deux fois pour chaque jour de la semaine<sup>9</sup>.

Dès l'examen des temps officiels (tableau 4), on observe des variations : les journées des classes A et C comportent 325 minutes tandis que la journée de la classe D en comporte 15 de plus (340).

| Classes | Matin        | Après-midi    | Total en minutes |
|---------|--------------|---------------|------------------|
| A       | 8h35 à 12h10 | 13h35 à 15h25 | 325              |
| B       | 8h35 à 11h40 | 13h00 à 15h40 | 335              |
| C       | 8h45 à 12h20 | 13h35 à 15h25 | 325              |
| D       | 8h25 à 12h00 | 13h20 à 15h25 | 340              |

Tableau 4 : Horaire Officiel (Classes Observées par M. Thirifays, 1985)

Comme dans les recherches précédentes, quatre catégories principales sont distinguées : temps de récréation, temps morts, temps d'organisation et temps réservé à l'action éducative. Les données relatives à ces catégories sont présentées dans le tableau 5.

| Catégories                         | Classe A         | Classe B          | Classe C         | Classe D         | Moyenne           |
|------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|
| Temps de récréation                | 223,5'<br>10 %   | 396'<br>19 %      | 242'<br>11 %     | 308,5'<br>13 %   | 295'<br>13,5 %    |
| Temps « morts »                    | 164,5'<br>7 %    | 173'<br>8 %       | 267,5'<br>12 %   | 268,5'<br>11,5 % | 218,5'<br>9,5     |
| Temps d'organisation               | 274'<br>11,5 %   | 302'<br>14,5 %    | 412'<br>18,5 %   | 405'<br>17,5 %   | 348,5'<br>15,5    |
| Temps réservé à l'action éducative | 1.679'<br>71,5 % | 1.219'<br>58,5 %  | 1.219'<br>58,5 % | 1.367'<br>58 %   | 1.391'<br>61,5 %  |
| Total                              | 2.221'<br>100 %  | 2.092,5'<br>100 % | 2.221'<br>100 %  | 2.239'<br>100 %  | 2.228,5'<br>100 % |

Source: M. Thirifays (1985)

N.B. : On ne tient compte que du temps géré par l'instituteur ou l'institutrice principal. Sont notamment décomptés les séances d'éducation physique.

Tableau 5 : Temps Disponible, Temps Consacré à des Activités sans Finalité Éducative Définie et Temps Restant pour l'Action Éducative (TRAE)

Ici aussi, une variabilité certaine apparaît. Dans les classes B, C, D, 58 % du temps disponible sont réservés à l'action éducative. La classe A fait figure d'exception avec ses 71 % de temps réservé à l'action éducative. Si on examine les résultats en termes de mesure absolue, c'est-à-dire en minutes

d'enseignement, on constate qu'en huit journées, les élèves de la classe A ont bénéficié de 300 minutes de plus que les élèves de la classe D, 380 de plus que ceux de la classe C et 460 de plus que ceux de la classe B. Si on compare le temps d'enseignement des classes A et B, on enregistre une différence de sept heures et quarante minutes. Puisqu'une journée de classe comporte entre 325 et 340 minutes, on constate que les élèves de la classe A gagnent quasiment une journée d'enseignement tous les huit jours par rapport aux élèves des autres classes.

On peut affiner cette comparaison en calculant, d'une part, le temps moyen disponible par journée et, d'autre part, le temps effectif moyen d'enseignement par journée et ceci pour chacune des classes (tableau 6).

|                            | Classe A     | Classe B     | Classe C     | Classe D     |
|----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Temps disponible           | 328'<br>5h25 | 335'<br>5h35 | 325'<br>5h25 | 340'<br>5h40 |
| Temps Moyen d'enseignement | 210'<br>3h30 | 152'<br>2h32 | 162'<br>2h42 | 171'<br>2h51 |

Tableau 6 : Temps Disponible et Temps Moyen d'Enseignement pour les 4 Classes Observées par M. Thirifays (1985)

Dans la classe A, les élèves jouissent, en moyenne, de 210 minutes d'enseignement. En revanche, dans la classe B, ils bénéficient de 152 minutes; dans la classe C, de 162 minutes et, dans la classe D, de 171 minutes. Puisqu'en Belgique, l'année scolaire comporte obligatoirement 182 jours d'école<sup>10</sup>, on peut, pour chacune de ces classes, établir une estimation du temps annuel d'enseignement reçu par les élèves de ces quatre classes. Le résultat de ces estimations est retranscrit dans le tableau 7.

|          | Moyenne journalière | Minutes/Années | Heures/Année |
|----------|---------------------|----------------|--------------|
| Classe A | 209,6'              | 34.333'        | 572 h 03'    |
| Classe B | 152,2'              | 24.931'        | 414 h 30'    |
| Classe C | 162,1'              | 26.552'        | 443 h 00'    |
| Classe D | 170,5'              | 27.928'        | 465 h 00'    |

Tableau 7 : Estimation du Temps d'Enseignement Reçu en Fin d'Année par les Élèves des 4 Classes Observées par M. Thirifays (1985)

Les chiffres sont éloquentes. En une année, les élèves de la classe A bénéficient, selon notre estimation, de 572 heures d'enseignement, tandis que les élè-

ves de la classe B n'en reçoivent que 414. La différence est de 158 heures. Le programme publié en 1985 par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique définit, pour chaque année d'étude, 28 périodes de 50 minutes à assurer pendant une semaine d'école, ce qui correspond à 849 heures 20 minutes pour l'année<sup>11</sup>. On peut, à partir de ces deux références, établir plusieurs constats interpellants :

- aucune des classes n'offre aux élèves le nombre d'heures d'enseignement prévu au programme ;
- par rapport à la norme officielle, le déficit de la classe A est de l'ordre de 276 heures tandis que celui de la classe B est de 435 heures ;
- si l'on considère le problème en termes de périodes d'enseignement, il apparaît que les élèves de la classe B pâtissent d'un déficit de 522 périodes; celui des élèves de la classe A de 331 périodes. La différence entre les deux classes est impressionnante puisqu'elle se chiffre à 191 périodes. Autre façon d'exprimer cette différence: les élèves de la classe B auraient reçu 6,82 semaines d'enseignement en moins.

Le tableau 8 résume ces différences alarmantes<sup>12</sup>.

|          | Classe A  | Classe B                                     | Classe C                                      |
|----------|---|--|---|
| Classe B | 158 h de moins ou 189,6 périodes ou 6,77 semaines |  |   |
| Classe C | 129 h de moins ou 154 périodes ou 5,5 semaines    | 28 h de plus ou 33,6 périodes ou 1,2 semaine |   |
| Classe D | 107 h de moins ou 128,4 périodes ou 4,6 semaines  | 50 h de plus ou 60 périodes ou 2,14 semaines | 22 h de plus ou 26,4 périodes ou 0,94 semaine |

*Tableau 8 : Différences de Temps d'Enseignement/Année Entre les 4 Classes Observées par M. Thirifays*

Il peut être intéressant de réaliser semblable calcul pour le temps réservé aux apprentissages fondamentaux de première année primaire : la lecture et les mathématiques. Le tableau 9 fournit les données utiles à l'examen. Dans ce tableau, on a également multiplié la moyenne journalière par 182 pour obtenir le temps/année en minutes et en heures.

Les constats que l'on peut tirer de pareilles réanalyses des données recueillies par M. Thirifays sont consternants. L'enseignant B accorde 2,06 fois moins de temps à l'apprentissage de la lecture et à l'écriture que l'enseignant A. Toujours selon cette estimation, les élèves de la classe A auraient bénéficié de 175 heures de plus pour l'apprentissage de la lecture que les élèves de la classe B. Faut-il poser la question dans quelle classe les élèves ont-ils le plus de chances d'apprendre à lire ?

| Classe |               | J1  | J2  | J3  | J4  | J5  | J6  | J7  | J8  | Moyenne | Min/année | H/année |
|--------|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------|-----------|---------|
| A      | TRAE          | 177 | 219 | 197 | 208 | 243 | 252 | 215 | 166 | 210     | 34.337    | 572     |
|        | Lecture       | 82  | 108 | 85  | 144 | 155 | 186 | 142 | 95  | 125     | 20.414    | 340     |
|        | Mathématiques | 21  | 52  | 72  | 51  | 33  | 41  | 49  | 60  | 47      | 7.760     | 129     |
|        | Autre         | 74  | 59  | 40  | 13  | 55  | 25  | 24  | 11  | 38      | 6.163     | 103     |
| B      | TRAE          | 119 | 174 | 208 | 148 | 128 | 157 | 121 | 163 | 152     | 24.939    | 416     |
|        | Lecture       | 34  | 77  | 52  | 63  | 61  | 64  | 57  | 76  | 61      | 9.910     | 165     |
|        | Mathématiques | 0   | 43  | 63  | 61  | 52  | 51  | 52  | 63  | 48      | 7.883     | 131     |
|        | Autre         | 85  | 54  | 93  | 24  | 15  | 42  | 12  | 24  | 44      | 7.146     | 119     |
| C      | TRAE          | 97  | 217 | 179 | 132 | 80  | 217 | 166 | 209 | 162     | 26.556    | 443     |
|        | Lecture       | 55  | 72  | 111 | 69  | 43  | 130 | 108 | 109 | 87      | 14.271    | 238     |
|        | Mathématiques | 10  | 81  | 40  | 38  | 18  | 62  | 46  | 77  | 47      | 7.617     | 127     |
|        | Autre         | 32  | 64  | 28  | 25  | 19  | 25  | 12  | 23  | 29      | 4.668     | 78      |
| D      | TRAE          | 133 | 195 | 112 | 179 | 206 | 186 | 210 | 143 | 171     | 27.928    | 565     |
|        | Lecture       | 49  | 110 | 50  | 129 | 106 | 132 | 138 | 47  | 95      | 15.581    | 260     |
|        | Mathématiques | 39  | 69  | 49  | 24  | 42  | 34  | 62  | 73  | 49      | 8.026     | 134     |
|        | Autre         | 45  | 16  | 13  | 26  | 58  | 20  | 10  | 23  | 26      | 4.320     | 72      |

Tableau 9 : Temps d'Enseignement/Année Consacré à l'Enseignement de la Lecture, des Mathématiques et d'Autres Objets d'Enseignement dans les 4 Classes Observées par M. Thirifays

Concernant la mathématique, la variabilité entre classes est quasi nulle. Les moyennes journalières se situent entre 47 pour les classes A et C et 49 pour la classe D.

En première année primaire, l'enseignement ne porte pas uniquement sur la lecture-écriture et sur les mathématiques. L'instituteur peut également consacrer du temps à l'expression orale, au chant, au coloriage, au bricolage, aux activités d'éveil, et ainsi de suite. Ces activités sont reprises dans le tableau 10 sous la désignation 'autre'. En ce domaine, on retrouve à nouveau la suprématie de la classe A. En termes d'heures/année, on constate que, dans cette classe, l'institutrice consacre - toujours selon nos estimations - 103 heures à l'expression orale, au chant, au coloriage, au bricolage et aux activités d'éveil. Dans la classe D, 72 heures seulement sont consacrées à ces autres activités. Ici encore, la différence apparaît importante.

Apparemment, c'est la classe A qui offre les conditions d'apprentissage les plus avantageuses : on y reçoit autant d'occasions d'apprendre la mathématique qu'ailleurs, mais on y a aussi plus de chance d'affiner sa compétence en lecture tout en développant ses capacités d'expression. Plus généralement, cette obser-

vation montre combien, au niveau de l'enseignement primaire, les opportunités d'apprentissage peuvent varier d'école à école.

On peut, toutefois, remarquer la portée limitée des observations de M. Thirifays. Peut-on, en effet, tirer des conclusions à partir de quatre classes ? Peut-on généraliser ce qui a été observé au niveau de la première année à toute l'école primaire ? L'étude menée par A. Sacré (1992) vient utilement combler cette lacune. Cette chercheuse a recueilli un large éventail de données sur l'utilisation du temps dans les écoles primaires de la Communauté française de Belgique. S'inspirant des travaux menés par J. Lurin & A. Soussi (1989) à Genève, A. Sacré (1992) a envoyé une grille à deux échantillons d'enseignants. Pour remplir cette grille, ceux-ci sont appelés à détailler leurs journées par tranche de cinq minutes et à indiquer, pour chaque intervalle de temps :

- la discipline abordée (langue maternelle, mathématique, ...);
- la sous-discipline (lecture, grammaire, orthographe, ...; géométrie, problèmes, ...; sécurité routière, ...);
- une rapide description de l'activité et des objectifs poursuivis;
- le type d'organisation adopté (collectif, groupes de niveau, groupes hétérogènes, travaux individuels, évaluation);
- le caractère oral ou écrit de la participation attendue de l'élève.

Le premier échantillon sollicité comprenait 220 écoles tirées au hasard parmi l'ensemble des écoles de la Communauté française de Belgique. Les directeurs de ces écoles ont été invités à demander la participation des enseignants de toutes leurs classes. S'ils acceptaient, ils devaient décrire deux journées d'école: l'une en octobre et l'autre en février. Le second échantillon est constitué de 33 écoles de la région liégeoise. Celui-ci n'est pas aléatoire; il a été composé à partir des relations professionnelles de la chercheuse. Les enseignants de ces 33 écoles ont, pour la plupart, accepté de remplir la grille décrite ci-dessus pour deux semaines entières : l'une en octobre-novembre et l'autre en février-mars. La logique de ce recueil d'informations est claire par le premier échantillon, on assure la représentativité au sein de la Communauté française de Belgique; par le second, on obtient de l'information sur une plage de temps plus significative. Il paraissait illusoire, en effet, de chercher à obtenir par simple courrier postal qu'un nombre suffisant d'enseignants acceptent de remplir ces grilles pendant deux semaines entières.

Avant d'examiner en détail les caractéristiques et les résultats de cette double étude, il importe de souligner que l'on se fie ici à la description que les enseignants veulent bien livrer de leurs pratiques. Les limites de pareille procédure sont évidentes : les informations recueillies sont plus que probablement affectées

tées du biais de désirabilité sociale<sup>13</sup>. On doute, en effet, que les enseignants aient résisté à la tentation naturelle d'embellir quelque peu la réalité. On peut donc supposer que, dans cette étude, les mesures de temps réservé à l'action éducative sont surestimées.

Concentrons-nous d'abord sur les résultats émanant du large échantillon. On trouvera dans le tableau 10 ci-dessous les paramètres permettant d'attester de ce que la répartition des 220 écoles sollicitées parmi les trois réseaux d'enseignement est proportionnelle à leur importance effective. On considère conventionnellement que l'échantillon est satisfaisant lorsque les rapports se situent entre 0,80 et 1,20. C'est le cas.

Pour rappel, les enseignants ont été sollicités une première fois en octobre et une seconde fois en février; la plupart ont répondu aux deux sollicitations. Dans les tableaux relatifs à cet échantillon, on a regroupé les informations recueillies à ces deux moments de l'année: l'analyse statistique indique, en effet, qu'il n'existe pas de différence entre les données recueillies à cette époque et celles recueillies en février<sup>14</sup>. On se trouve, en définitive, face à un échantillon de 640 journées de classes. Le tableau 11 fournit une description détaillée de leur répartition par réseau et par année d'études.

|                       | Nbre d'écoles de l'échantillon | % d'écoles de l'échantillon | Nbre d'écoles dans la population | % d'écoles dans la population | Rapport de % |
|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--------------|
| Communauté française  | 20                             | 9,09 %                      | 199                              | 9,5 %                         | 0,95         |
| Officiel subventionné | 120                            | 54,50 %                     | 1103                             | 53,0 %                        | 1,03         |
| Libre subventionné    | 80                             | 36,40 %                     | 780                              | 37,5 %                        | 0,97         |
| Total                 | 220                            | 100,00 %                    | 2082                             | 100,0 %                       |              |

Source: A. Sacré (1992).

Tableau 10 : Répartition des Écoles Sollicitées dans les Trois Réseaux et Comparaison avec les Chiffres de Population

|                       | 1 P           | 2 P           | 3 P           | 4 P           | 5 P           | 6 P           | Total des journées et % | Total des écoles et % |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------------|-----------------------|
| Communauté française  | 10            | 15            | 14            | 12            | 15            | 15            | 81<br>17,7 %            | 17<br>12,7 %          |
| Officiel subventionné | 58            | 45            | 49            | 52            | 53            | 57            | 314<br>49,1 %           | 65<br>48,5 %          |
| Libre subventionné    | 42            | 43            | 40            | 40            | 39            | 41            | 245<br>38,3 %           | 52<br>38,8 %          |
| Total                 | 110<br>17,2 % | 103<br>16,1 % | 103<br>16,1 % | 104<br>16,3 % | 117<br>16,7 % | 113<br>17,7 % | 640<br>100 %            | 134<br>100 %          |

Source: A. Sacré (1992).

Tableau 11 : Répartition des Classes (par Réseau et par Année) Qui Ont Fourni la Description d'une Journée d'École

Comme de coutume dans les recherches liégeoises en ce domaine, A. Sacré a calculé le temps réservé à l'action éducative (TRAE) dans chaque classe. A cette fin, elle a soustrait du temps passé en classe les temps morts et le temps réservé à la gestion. A partir de ces données, on peut établir le tableau suivant où, pour chaque année scolaire, sont indiqués la durée moyenne du TRAE en minutes, l'écart type, les valeurs minimale et maximale observées (tableau 12).

|           | Durée moyenne du TRAE | Écart type | Valeur minimale | valeur maximale |
|-----------|-----------------------|------------|-----------------|-----------------|
| 1re année | 282,68                | 31,7       | 155             | 335             |
| 2e année  | 284,32                | 24,4       | 200             | 335             |
| 3e année  | 293,69                | 21,2       | 210             | 350             |
| 4e année  | 292,31                | 23,3       | 190             | 330             |
| 5e année  | 297,01                | 20,5       | 240             | 340             |
| 6e année  | 236,33                | 19,7       | 235             | 340             |

Source: A. Sacré (1992).

*Tableau 12 : Durée Moyenne du Temps Réservé à l'Action Éducative en Minutes par Journée (TRAE), Écart Type, Valeurs Minimales et Maximales Observées*

Au départ de ces données, on peut procéder comme il a été fait pour les données recueillies par M. Thirifays (1985) : en multipliant les valeurs journalières par le nombre de jours d'école par an ( $182 \times 0,9$ ), on obtient une estimation du temps alloué à l'enseignement dans les différentes classes au cours d'une année. L'objet d'étude étant ici l'équité des opportunités éducatives offertes aux élèves, on se concentrera sur les minima et maxima (tableau 13).

|     | TRAE minimal Estimation annuelle |           | TRAE maximal Estimation annuelle |           | Écart entre les TRAE minimal et maximal Estimation annuelle |           |             |
|-----|----------------------------------|-----------|----------------------------------|-----------|---|-----------|-------------|
|     | En Minutes                       | en heures | en minutes                       | en heures | en minutes  | en heures | en périodes |
| 1 P | 25.389'                          | 423 h.    | 54.873'                          | 915 h.    | 29.483'   | 492 h.    | 590 p.      |
| 2 P | 32.760'                          | 546 h.    | 54.873'                          | 915 h.    | 22.113'   | 369 h.    | 442 p.      |
| 3 P | 34.398'                          | 573 h.    | 57.330'                          | 956 h.    | 22.932'   | 383 h.    | 460 p.      |
| 4 P | 31.122'                          | 519 h.    | 54.054'                          | 901 h.    | 22.932'   | 382 h.    | 458 p.      |
| 5 P | 39.312'                          | 655 h.    | 55.692'                          | 928 h.    | 16.380'   | 273 h.    | 328 p.      |
| 6 P | 38.493'                          | 642 h.    | 55.692'                          | 928 h.    | 17.199'   | 286 h.    | 343 p.      |

Source: A. Sacré (1992).

*Tableau 13 : Estimation des Durées Minimales et Maximales d'Apprentissage Accordées au Cours des Différentes Années Scolaires, en Langue Maternelle et en Mathématiques. Estimation en Termes d'Heures/Année*



De nouveau, on relève des écarts gigantesques. Si l'on se souvient que le programme considère qu'une semaine de classes correspond à 28 périodes de 50 minutes d'enseignement, on peut calculer les semaines de cours que certains élèves ont reçues en plus par rapport à d'autres : la variation est de 21 en première année de 12,25 en sixième. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que les écarts diminuent au fur et à mesure que l'on progresse dans le cursus.

Toujours à partir des données recueillies par A. Sacré (1992), on peut procéder à des analyses plus fines et examiner les disparités quant aux temps d'enseignement des disciplines principales : langue maternelle, mathématiques, activités d'éveil (histoire, géographie, sciences), autres disciplines (sécurité routière, éducation civique, activités artistiques et extra-scolaires, éducation physique, *etc.*). Le tableau 14 fournit les données appropriées; il mentionne également le temps réservé à la gestion et les temps morts.

Un premier constat s'impose; quelle que soit la discipline, la valeur minimale est le plus souvent zéro. Autrement dit, en considérant un large échantillon de journées de classes, on découvre que même les disciplines de base comme la langue maternelle et les mathématiques peuvent, certains jours, n'être l'objet d'aucun enseignement. Par exemple, au niveau de la sixième primaire il est possible de visiter une classe et d'observer ce jour-là 230 minutes consacrées à la langue maternelle, tandis qu'ailleurs, aucun temps n'est dévolu à cette discipline de base<sup>15</sup>. En considérant les écarts entre minima et maxima, on obtiendrait une image sans doute excessive de la disparité des classes, dans la mesure où ce mode de recueil de l'information fait la part trop belle au circonstanciel<sup>16</sup>.

On accordera une plus grande valeur aux écarts types, en se souvenant que ceux-ci définissent une marge de variation autour de la moyenne dans laquelle s'insèrent 68 % des observations<sup>17</sup>. Or, dans la plupart des cas, les écarts sont de grande amplitude. On est donc amené à considérer des plages temporelles larges pour rendre compte de deux tiers des informations recueillies. En ce qui concerne la première année, ces plages se situent:

- entre 65' et 147' pour la langue maternelle ;
- entre 36' et 87' pour les mathématiques ;
- entre 7' et 55' pour les temps de gestion.

Comme signalé ci-dessus, A. Sacré (1992) a également recueilli des informations sur l'utilisation du temps scolaire au cours d'une semaine entière, et ceci dans 33 écoles dont 3 relevant de la Communauté française, 18 de l'Officiel subventionné et 12 du réseau Libre subventionné. Cette répartition entre réseaux est proportionnelle à celle que l'on observe au niveau de la popu-

lation, mais ceci revêt une signification négligeable eu égard au petit nombre d'écoles. L'intérêt de cette étude réside dans le fait qu'elle met à disposition des données portant sur une semaine entière et sur tous les niveaux de la scolarité primaire.

|           |                     | Durée moyenne<br>du TRAE | Écart type | Valeur<br>minimale | Valeur<br>maximale |
|-----------|---------------------|--------------------------|------------|--------------------|--------------------|
| 1re année | Langue maternelle   | 102,95                   | 37,0       | 1                  | 210                |
|           | Mathématique        | 61,09                    | 25,4       | 10                 | 145                |
|           | Éveil               | 28,23                    | 30,8       | 0                  | 125                |
|           | Autres disciplines: |                          |            |                    |                    |
|           | Gestion             | 31,23                    | 23,5       | 0                  | 115                |
|           | Temps morts         | 31,27                    | 9,7        | 0                  | 70                 |
| 2e année  | Langue maternelle   | 102,28                   | 36,8       | 0                  | 200                |
|           | Mathématique        | 73,16                    | 30,2       | 0                  | 150                |
|           | Éveil               | 25,10                    | 27,8       | 0                  | 160                |
|           | Autres disciplines: |                          |            |                    |                    |
|           | Gestion             | 27,82                    | 21,2       | 0                  | 85                 |
|           | Temps morts         | 1,89                     | 5,1        | 0                  | 30                 |
| 3e année  | Langue maternelle   | 105,82                   | 39,6       | 30                 | 220                |
|           | Mathématique        | 73,93                    | 31,8       | 20                 | 175                |
|           | Éveil               | 32,82                    | 33,8       | 0                  | 150                |
|           | Autres disciplines: |                          |            |                    |                    |
|           | Gestion             | 22,43                    | 16,4       | 0                  | 65                 |
|           | Temps morts         | 1,07                     | 4,8        | 0                  | 45                 |
| 4e année  | Langue maternelle   | 100,62                   | 44,9       | 0                  | 265                |
|           | Mathématique        | 71,73                    | 26,2       | 0                  | 140                |
|           | Éveil               | 40,82                    | 33,3       | 0                  | 150                |
|           | Autres disciplines: |                          |            |                    |                    |
|           | Gestion             | 25,19                    | 19,1       | 0                  | 100                |
|           | Temps morts         | 1,15                     | 4,5        | 0                  | 40                 |
| 5e année  | Langue maternelle   | 93,88                    | 42,3       | 0                  | 230                |
|           | Mathématique        | 69,67                    | 29,1       | 0                  | 150                |
|           | Éveil               | 49,81                    | 37,5       | 0                  | 145                |
|           | Autres disciplines: |                          |            |                    |                    |
|           | Gestion             | 20,19                    | 16         | 0                  | 70                 |
|           | Temps morts         | 0,84                     | 3,4        | 0                  | 30                 |
| 6e année  | Langue maternelle   | 92,88                    | 40,1       | 0                  | 230                |
|           | Mathématique        | 68,05                    | 27         | 0                  | 150                |
|           | Éveil               | 53,32                    | 41,8       | 0                  | 205                |
|           | Autres disciplines: |                          |            |                    |                    |
|           | Gestion             | 21,15                    | 16,6       | 0                  | 110                |
|           | Temps morts         | 1,42                     | 5,4        | 0                  | 30                 |

Source: A. Sacré (1992).

Tableau 14 : *Durée Moyenne du Temps Réserve à l'Action Éducative en Minutes (TRAE), Écart Type et Valeurs Minimales et Maximales Observées*

Le tableau 15 fournit une description détaillée de la répartition des réponses complètes obtenues par réseau et par année scolaire.

|                       | 1 P        | 2 P        | 3 P          | 4 P        | 5 P          | 6 P        | Total des classes et % | Total des écoles et % |
|-----------------------|------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|------------------------|-----------------------|
| Communauté Française  | 2          | 3          | 2            | 2          | 1            | 2          | 12<br>8 %              | 3<br>9,7 %            |
| Officiel subventionné | 16         | 15         | 13           | 13         | 13           | 11         | 81<br>57 %             | 17<br>54,8 %          |
| Libre subventionné    | 8          | 8          | 10           | 9          | 8            | 7          | 50<br>35 %             | 11<br>35,5 %          |
| Total %               | 26<br>18 % | 26<br>18 % | 27<br>17,5 % | 24<br>17 % | 22<br>15,5 % | 20<br>14 % | 143<br>100 %           | 31<br>100 %           |

Source: A. Sacré (1992)

*Tableau 15 : Répartition des Classes Qui Ont Fourni la Description d'une Semaine Entière d'École du Mois d'Octobre*

A. Sacré (1992) a pu calculer, pour chaque école et chaque année d'études, le TRAE ainsi que le temps d'enseignement consacré à la langue maternelle, aux mathématiques, à l'éveil et aux autres disciplines. Dans le tableau 16, on a rassemblé une série d'indicateurs pertinents eu égard à l'objet de la présente réflexion: les disparités entre écoles en ce qui concerne les opportunités d'apprentissage. Pour chaque année d'études, on y trouve la moyenne de temps réservé à l'action éducative ainsi que celle du temps alloué aux catégories disciplinaires considérées; l'écart type, les valeurs minimales et maximales ainsi que les écarts sont également indiqués.

Que l'on considère les écarts-types ou les écarts entre les valeurs minimales et maximales, on retrouve le constat que l'on fait depuis le début de cet article : les variations dans le temps réservé globalement à l'action éducative, ainsi que les variations relevées dans le temps alloué aux différentes disciplines sont d'une importance considérable. Observant une semaine entière de cours dans 33 écoles ou, plus exactement, invitant les enseignants à noter leur emploi du temps, A. Sacré (1992) note que, dans certaines classes, aucune activité d'éveil n'est organisée. Quant aux temps alloués aux disciplines dites de base (langue maternelle et mathématiques), les écarts excèdent toujours 200 minutes (soit quatre périodes de cours).

On pourrait espérer qu'en situant l'analyse au niveau des écoles, les différences s'estompent par l'effet d'une sorte de mécanisme compensatoire : le faible temps alloué à l'enseignement à un niveau d'études serait compensé par l'enseignant de l'année suivante s'il utilise au maximum le temps disponible. A l'examen de la dernière ligne du tableau 24, il faut déchanter: l'écart entre l'école qui utilise le plus efficacement le temps scolaire et celle qui l'utilise le

moins est de 470 minutes. Autrement dit, les élèves de l'école qui maximise le temps d'enseignement reçoivent 9,4 périodes d'enseignement de 50 minutes en plus par semaine que ceux qui fréquentent l'école qui utilise le moins bien le temps scolaire. Au bout de six ans d'études, ces différences de temps d'enseignement risquent de peser lourdement sur l'équivalence des formations.

|       |                    | Durée<br>moyenne du<br>TRAE | Écart type | Valeur<br>minimale | Valeur<br>maximale | Écart |
|-------|--------------------|-----------------------------|------------|--------------------|--------------------|-------|
| 1 P   | TRAE               | 1.245,4                     | 104,9      | 1.020              | 1.475              | 455'  |
|       | Langue maternelle  | 437,88                      | 75,7       | 255                | 575                | 320'  |
|       | Mathématique       | 294,23                      | 69,1       | 155                | 480                | 325'  |
|       | Éveil              | 106,73                      | 66,2       | 0                  | 255                | 255'  |
|       | Autres disciplines | 406,56                      |            |                    |                    |       |
| 2 P   | TRAE               | 1.274,6                     | 99,0       | 1070               | 1480               | 410'  |
|       | Langue maternelle  | 428,08                      | 86,2       | 245                | 610                | 365'  |
|       | Mathématique       | 314,81                      | 70,3       | 170                | 475                | 305'  |
|       | Éveil              | 110,96                      | 66,8       | 0                  | 240                | 240'  |
|       | Autres disciplines | 420,75                      |            |                    |                    |       |
| 3 P   | TRAE               | 1.294,2                     | 102,0      | 1045               | 1465               | 411'  |
|       | Langue maternelle  | 418,8                       | 61,5       | 330                | 535                | 205'  |
|       | Mathématique       | 301,4                       | 83,2       | 95                 | 445                | 350'  |
|       | Éveil              | 164,4                       | 122,0      | 20                 | 595                | 575'  |
|       | Autres disciplines | 409,6                       |            |                    |                    |       |
| 4 P   | TRAE               | 1.287,1                     | 93,7       | 1055               | 1430               | 375'  |
|       | Langue maternelle  | 409,79                      | 72,9       | 260                | 550                | 290'  |
|       | Mathématique       | 312,92                      | 74,1       | 160                | 475                | 315'  |
|       | Éveil              | 168,33                      | 85,1       | 45                 | 370                | 325'  |
|       | Autres disciplines | 396,06                      |            |                    |                    |       |
| 5 P   | TRAE               | 1.317,7                     | 80,6       | 1185               | 1450               | 265'  |
|       | Langue maternelle  | 363,18                      | 94,0       | 195                | 545                | 350'  |
|       | Mathématique       | 310,0                       | 80,0       | 175                | 455                | 280'  |
|       | Éveil              | 214,77                      | 87,4       | 35                 | 340                | 305'  |
|       | Autres disciplines | 429,75                      |            |                    |                    |       |
| 6 P   | TRAE               | 1.330,5                     | 101,0      | 1195               | 1490               | 295'  |
|       | Langue maternelle  | 350,25                      | 106,0      | 190                | 665                | 475'  |
|       | Mathématique       | 342                         | 77,0       | 200                | 465                | 265'  |
|       | Éveil              | 223,25                      | 100,0      | 90                 | 465                | 375'  |
|       | Autres disciplines | 415,0                       |            |                    |                    |       |
| École | TRAE               | 1.288,0                     | 72,6       | 1.020 "            | 1.490 "            | 470'  |
|       | Langue maternelle  | 404,3                       | 78,3       |                    |                    |       |
|       | Mathématique       | 311,5                       | 68,5       |                    |                    |       |
|       | Éveil              | 160,8                       | 95,1       |                    |                    |       |
|       | Autres disciplines |                             |            |                    |                    |       |

Source: A. Sacré (1992).

*Tableau 16 : Durée Moyenne en Minutes du Temps Réservé Pendant une Semaine d'École à l'Action Éducative (TRAE), Écart Type et Valeurs Minimales et Maximales Observées*

#### 4 La gestion du temps au premier cycle de l'enseignement secondaire

M.F. Kellens (1991) a étudié l'utilisation du temps scolaire dans cinq établissements secondaires de la région liégeoise. Dans chaque établissement, elle a tenté d'observer trois groupes d'élèves de 2<sup>e</sup> année, l'un suivant la filière latine, l'autre la filière scientifique et le troisième la filière technique. L'hypothèse sous-jacente peut se formuler comme suit: dans la mesure où les différentes filières traduisent une hiérarchie d'excellence, la gestion du temps scolaire devrait varier d'une section à l'autre. Plus précisément, M.F. Kellens (1991) suppose une utilisation plus rationnelle dans les sections 'latin' et 'scientifiques' que dans les sections 'techniques'.

Comme l'indique le tableau 17, le plan d'observation prévu n'a pu être qu'imparfaitement réalisé : voulant neutraliser les variables 'réseau d'enseignement' et 'zone de supervision inspectoriale', cette chercheuse n'a pu trouver que cinq établissements dont le directeur acceptait la présence d'observateurs; certains de ces établissements n'offraient pas les trois options aux étudiants.

|         | Filière 1<br>Option latin | Filière 2<br>Option scientifique | Filière 3<br>Option technique |
|---------|---------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| École 1 | Classe 1.1                | Classe 1.2                       | Classe 1.3                    |
| École 2 | Classe 2.1                |                                  | Classe 2.3                    |
| École 3 |                           | Classe 3.2                       | Classe 3.3                    |
| École 4 |                           | Classe 4.2                       | Classe 4.3                    |
| École 5 | Classe 5.1                | Classe 5.2                       | Classe 5.3                    |

Source : M.F. Kellens (1991)

Tableau 17: Plan d'Observation

Chaque groupe d'élèves a été observé à cinq reprises de façon à couvrir les cinq jours de la semaine.

Comme dans les études précédentes réalisées dans les écoles maternelles et primaires, l'intérêt de cette étude réside dans l'analyse du temps effectif d'enseignement. Comme ci-dessus, celui-ci se déduit du temps disponible dont on déduit le temps perdu ou consacré, au cours de la journée, aux problèmes administratifs, aux déplacements des élèves d'une classe à l'autre, aux réprimandes, à l'inactivité et à l'attente ainsi qu'aux heures d'études lors de l'absence d'un professeur<sup>18</sup>.

Le tableau 18 indique les quantités de temps disponibles enregistrées pour les différentes classes.

|         | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi | Total |
|---------|-------|-------|----------|-------|----------|-------|
| C1. 1.1 | 350   | 400   | 200      | 350   | 400      | 1.700 |
| C1. 1.2 | 300   | 400   | 200      | 350   | 400      | 1.650 |
| C1. 1.3 | 400   | 400   | 200      | 400   | 400      | 1.800 |
| C1. 2.1 | 300   | 450   | 250      | 350   | 450      | 1.750 |
| C1. 2.3 | 300   | 300   | 250      | 450   | 300      | 1.650 |
| C1. 3.2 | 350   | 400   | 250      | 400   | 250      | 1.650 |
| C1. 3.3 | 350   | 400   | 250      | 400   | 250      | 1.650 |
| C1. 4.2 | 350   | 400   | 250      | 350   | 350      | 1.700 |
| C1. 4.3 | 350   | 350   | 250      | 350   | 200      | 1.500 |
| C1. 5.1 | 400   | 400   | 250      | 350   | 350      | 1.750 |
| C1. 5.2 | 350   | 400   | 200      | 350   | 350      | 1.600 |
| C1. 5.3 | 350   | 300   | 250      | 300   | 400      | 1.600 |

Source: M.F. Kellens (1991).

*Tableau 18 : Temps Disponible pour l'Enseignement dans les Différentes Classes et pour les Cinq Journées d'Observation (en Minutes)*

Deux constats s'imposent d'emblée:

- le temps disponible pour l'enseignement varie de classes à classe, au sein même d'un même établissement. Un groupe d'élèves est, en principe, amené à prester 1 800 minutes/semaine, tandis qu'un autre peut se contenter de 1 500 minutes ;
- les journées de classe sont très diversement chargées. Ainsi, le vendredi, le groupe 4.3 a un horaire de cours de 200 minutes alors que la classe 2.3 a un horaire de 450 minutes. Eu égard à ce que l'on connaît des rythmes biologiques, on peut s'interroger sur les motifs qui guident ceux qui confectionnent les horaires de cours.

Qu'en est-il du temps effectif d'enseignement?

Afin de faciliter la comparaison entre journées et entre sections observées, le rapport entre temps effectif et temps disponible a été calculé et traduit en termes de proportion. Le tableau 19 présente les données de façon synthétique (y compris la moyenne par classe, le minimum, le maximum et l'écart entre le minimum et le maximum).

Sur l'ensemble des douze groupes-classes étudiés, 66,58 % du temps disponible est effectivement alloué à l'enseignement. Par ailleurs, les moyennes par classe varient de façon importante. La classe 3.3. n'utilise que 56,6 % du temps

disponible utilisé pour l'enseignement alors que dans la classe 3.2, on enregistre un taux 78,8 % de temps effectif d'enseignement.

| Classe | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | vendredi | Moy. | Min. | Max. | Écart |
|--------|-------|-------|----------|-------|----------|------|------|------|-------|
| 1.1    | 63    | 77    | 54       | 52    | 70       | 63,2 | 52   | 77   | 25    |
| 1.2    | 70    | 81    | 53       | 63    | 68       | 67   | 53   | 81   | 28    |
| 1.3    | 62    | 64    | 70       | 64    | 69       | 65,8 | 62   | 70   | 8     |
| 2.1    | 73    | 78    | 46       | 71    | 76       | 68,8 | 46   | 78   | 32    |
| 2.3    | 60    | 71    | 47       | 62    | 79       | 63,8 | 47   | 79   | 32    |
| 3.2    | 78    | 76    | 85       | 77    | 78       | 78,8 | 76   | 85   | 9     |
| 3.3    | 57    | 65    | 46       | 47    | 68       | 56,6 | 46   | 68   | 22    |
| 4.2    | 77    | 61    | 66       | 79    | 75       | 71,6 | 61   | 79   | 24    |
| 4.3    | 79    | 60    | 67       | 77    | 55       | 67,6 | 55   | 79   | 24    |
| 5.1    | 79    | 78    | 72       | 58    | 69       | 71,2 | 58   | 79   | 21    |
| 5.2    | 56    | 71    | 61       | 82    | 52       | 64,4 | 52   | 82   | 30    |
| 5.3    | 64    | 77    | 38       | 53    | 69       | 60,2 | 38   | 77   | 39    |

*Tableau 19 : Proportion de Temps Effectif d'Enseignement (par Rapport au Temps Disponible) pour Chaque Groupe Classe et Chaque Journée*

En multipliant le temps disponible par semaine enregistré dans chaque classe par la proportion de temps d'enseignement effectif, on obtient les chiffres suivants :

|         |                   |                 |
|---------|-------------------|-----------------|
| C1. 1.1 | 1.700 min. x 0,63 | = 1.074 minutes |
| C1. 1.2 | 1.650 min. x 0,67 | = 1.105 minutes |
| C1. 1.3 | 1.800 min. x 0,66 | = 1.188 minutes |
| C1. 2.1 | 1.750 min. x 0,69 | = 1.207 minutes |
| C1. 2.3 | 1.650 min. x 0,64 | = 1.056 minutes |
| C1. 3.2 | 1.650 min. x 0,79 | = 1.303 minutes |
| C1. 3.3 | 1.650 min. x 0,57 | = 940 minutes   |
| C1. 4.2 | 1.700 min. x 0,72 | = 1.224 minutes |
| C1. 4.3 | 1.500 min. x 0,68 | = 1.020 minutes |
| C1. 5.1 | 1.750 min. x 0,71 | = 1.242 minutes |
| C1. 5.2 | 1.600 min. x 0,64 | = 1.024 minutes |
| C1. 5.3 | 1.600 min. x 0,60 | = 960 minutes   |

Manifestement, le temps d'enseignement dont bénéficient réellement les élèves sur une semaine varie de classe à classe. Les élèves du groupe 3.2 bénéficient de 1 303 minutes tandis que leurs condisciples du même établissement, fréquentant la filière technique n'ont que 940 minutes d'enseignement. Or ces deux groupes disposent officiellement du même temps disponible pour

l'enseignement (1 650 minutes). D'une manière générale, ces chiffres montrent que la gestion de l'horaire de cours est réalisée de façon nettement plus efficace pour certains groupes que pour d'autres.

Comme le supposait M.F. Kellens (1991), le temps effectif d'enseignement est, dans quatre établissements sur cinq, inférieur dans la filière technique au temps d'enseignement effectif dans les filières générales (latin ou scientifique). Seul l'établissement 1 fait exception : la filière technique dispose de 1 800 minutes dont 65,8 % sont effectivement consacrés à l'enseignement, tandis que la filière latine dispose de 1 700 minutes, dont 63,2 % sont dévolus à l'enseignement.

### 5 Mais à quoi servent les plans d'étude?

Pour provocante qu'elle soit, la question s'impose. Les recherches APER menées par A. Grisay (1984) sur les épreuves d'examen suscitaient déjà cette interrogation. A. Grisay observait non seulement une importante variabilité dans les épreuves d'examen conçues par les différents enseignants, mais aussi d'importants dépassements de programmes<sup>19</sup>. Dans les pages qui suivent, on reprendra la même question à partir de l'examen de données recueillies sur le temps d'enseignement par A. Sacré (1992). On comparera les recommandations officielles en matière d'utilisation du temps scolaire et ce qui se passe réellement au niveau des classes.

La répartition du temps entre les disciplines telle qu'elle est recommandée pour les six années par le programme de 1985 est présentée au tableau 20.

Qu'en est-il dans la réalité?

Une première façon de répondre à cette question consiste à calculer un rapport simple : diviser le temps moyen observé pour chaque discipline par le temps recommandé; puis le multiplier par 100. De cette façon, il est facile de voir si les recommandations du programme sont respectées ou non.

Plusieurs constats sautent aux yeux:

- le temps consacré à l'enseignement de la langue maternelle est déficitaire par rapport aux prescriptions du plan d'études ;
- dans toutes les années scolaires, le temps consacré aux mathématiques dépassent ce qui est prévu au programme ;



|  | 1 P         | 2 P         | 3 P | 4 P | 5 P | 6 P |
|--|-------------|-------------|-----|-----|-----|-----|
| Français<br>(+ écriture)   | 450<br>+ 50 | 450<br>+ 50 | 450 | 350 | 350 | 350 |
| Mathématique   | 250         | 250         | 250 | 250 | 250 | 250 |
| Histoire   |             |             |     | 75  | 75  | 75  |
| Géographie   | 150         | 150         | 150 | 75  | 75  | 75  |
| Sciences de la nature  |             |             |     | 100 | 100 | 100 |
| Sécurité routière  | 25          | 25          | 25  | 25  | 25  | 25  |
| Éducation civique  |             |             |     | 50  | 50  | 50  |
| Éducation physique/ Sports                                       | 100         | 100         | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Religion – Morale  | 100         | 100         | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Activité manuelle/ Esthétique                                    |             |             |     |     |     |     |
| Dessin   | 175         | 175         | 175 | 150 | 150 | 150 |
| Musique, Chant   |             |             |     |     |     |     |
| Pédagogie de soutien et d'approfondissement + Marge de manoeuvre | 100         | 100         | 100 | 125 | 125 | 125 |

Source : Programme officiel de 1985.

Tableau 20 : Recommandation Officielle (1985) en Matière de Gestion du Temps Scolaire en Communauté Française de Belgique. Grille Hebdomadaire en Minutes

|  | 1 P     | 2 P     | 3 P     | 4 P     | 5 P     | 6 P     |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Français (+ écriture)  | 87,6 %  | 85,6 %  | 93,1 %  | 117,1 % | 103,8 % | 100,1 % |
| Mathématique   | 117,7 % | 125,9 % | 120,6 % | 125,2 % | 124,0 % | 136,8 % |
| Histoire   |         |         |         | 53,6 %  | 63,3 %  | 53,7 %  |
| Géographie   | 60,1 %  | 55,5 %  | 80 %    | 43,6 %  | 70,3 %  | 97,3 %  |
| Sciences de la nature  |         |         |         | 52,5 %  | 48,9 %  | 35,8 %  |
| Sécurité routière  | 34,6 %  | 33,8 %  | 60,8 %  | 66,7 %  | 50,0 %  | 51,0 %  |
| Éducation civique  | -       | -       | 16,4 %  | 23,3 %  | 32,3 %  | 38,5 %  |
| Éducation physique/ Sports                                       | 95,6 %  | 96,7 %  | 109,6 % | 115,4 % | 99,3 %  | 108,5 % |
| Religion – Morale  | 103,8 % | 103,3 % | 113,6 % | 115,0 % | 110,0 % | 109,0 % |
| Activité manuelle/ Esthétique                                    |         |         |         |         |         |         |
| Dessin   | 53,5 %  | 52,9 %  | 74,4 %  | 42,8 %  | 53,3 %  | 31,7 %  |
| Musique, Chant   |         |         |         |         |         |         |
| Pédagogie de soutien et d'approfondissement + Marge de manoeuvre | 0 %     | 0 %     | 0 %     | 0 %     | 0 %     | 1 %     |

Source : A. Sacré (1992).

Tableau 21 : Relation entre le Temps Officiellement Prévu par le Plan d'Études de la Communauté Française et le Temps Observé

- les activités d'éveil (histoire, géographie, sciences de la nature) sont largement délaissées. Il en va de même des activités manuelles et esthétiques (dessin, musique, chant) ;
- les activités assumées par des enseignants spécialisés durent le temps prévu au plan d'études: que ce soient l'éducation physique ou la religion-morale.

Le tableau 22 permet d'approfondir l'analyse.

|   | 1 P    | 2 P    | 3 P   | 4 P    | 5 P    | 6 P    |
|---|--------|--------|-------|--------|--------|--------|
| Français (+ écriture)                       | 437,88 | 428,08 | 418,8 | 409,79 | 363,18 | 350,25 |
| Mathématique                                | 294,23 | 314,81 | 301,4 | 312,92 | 310,00 | 342,00 |
| Histoire                                    |        |        |       | 40,21  | 47,5   | 40,25  |
| Géographie                                  | 90,19  | 83,26  | 120   | 32,71  | 52,73  | 73,00  |
| Sciences de la nature                       |        |        |       | 52,5   | 48,86  | 35,75  |
| Sécurité routière                           | 8,65   | 8,46   | 15,2  | 16,67  | 12,5   | 12,75  |
| Éducation civique                           | 1,73   | 6,73   | 8,2   | 11,67  | 16,14  | 19,75  |
| Éducation physique/ Sports                  | 95,96  | 96,73  | 109,6 | 115,42 | 99,31  | 108,50 |
| Religion – Morale                           | 103,85 | 103,27 | 113,6 | 115    | 110    | 109,00 |
| Activité manuelle/ Esthétique               |        |        |       |        |        |        |
| Dessin                                      | 93,65  | 92,5   | 83,00 | 64,16  | 80     | 47,50  |
| Musique, Chant                              |        |        |       |        |        |        |
| Pédagogie de soutien et d'approfondissement | 0      | 0      | 0     | 0      |        | 2,00   |
| Activités extra-scolaires                   | 6,15   | 12,5   | 20,2  | 13,96  | 32,28  | 40,25  |
| Néerlandais                                 | 5,19   | 6,5    | 4,2   | 2,08   | 65,45  | 58,00  |
| Informatique                                |        |        | 3,6   | 5,21   | 3,86   | 14,50  |
| Préparation de devoirs                      | 32,88  | 49,42  | 41    | 31,88  | 22,27  | 25,50  |
| Activité audiovisuel                        | 7,5    | 0      | 3,2   | 1,46   | 0      | 7,75   |
| Travail par contrat                         | 2,69   | 12,5   | 12,6  | 15,63  | 22,50  | 0      |
| Travail en atelier ou par projet            | 34,81  | 32,31  | 15,2  | 23,13  | 0      | 4,75   |
| Accueil des élèves                          | 5,58   | 4,04   | 0     | 0      | 1,82   | 4,75   |
| Conseil de classe                           | 0      | 0      | 0     | 0      | 1,82   | 0,75   |
| Gestion                                     | 176,73 | 156,54 | 146,8 | 133,33 | 116,14 | 144    |
| Temps morts                                 | 26,73  | 17,12  | 16,6  | 28,33  | 25,45  | 16,25  |

Source : A. Sacré (1992).

Tableau 22 : Utilisation Effective du Temps Scolaire Hebdomadaire (Moyenne en Minutes Calculé sur 33 Écoles)

Un temps de gestion et de préparation de devoirs intervient dans toutes les classes, bien que cela ne soit pas prévu par le plan d'études. D'autres activités sont introduites par les enseignants en plus de ce qui est prévu au programme. Celles-ci ne sont pas sans intérêt: qui contestera l'opportunité d'enseigner, dès le primaire, une langue étrangère, ou l'informatique ? Faut-il regretter que des enseignants consacrent une part du temps au travail en ateliers, ou à la réalisation des projets ou de contrats ? N'est-on pas, en ce domaine, face à une contra-

diction? D'une part, certains pédagogues et, parmi eux des inspecteurs, préconisent ce type de pédagogie et, d'autre part, ces activités n'ont pas leur place dans la grille-horaire type.

Reste à mettre en évidence un constat dramatique des activités de soutien et d'approfondissement sont prévues explicitement dans le programme officiel de la Communauté française. Les enseignants n'en ont déclaré aucune<sup>20</sup>.

## **6 Égalité des acquis et pilotage par évaluation externe**

D'une façon générale, il faut reconnaître que les recommandations officielles relatives à la gestion du temps scolaire n'influencent que partiellement la réalité des classes. Faut-il s'en réjouir ou s'en plaindre ? La question est cruciale et complexe. Ne se trouve-t-on pas devant un dilemme? Faut-il privilégier l'autonomie des éducateurs, sans se soucier de l'équité éducative ou, au contraire, faut-il réduire la liberté des enseignants pour garantir l'équivalence des curriculums et promouvoir l'équité éducative?

On trouve une interrogation similaire chez D.C. Berliner (1979, 129). Il constate que les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves dépendent du tempérament des enseignants et, dans la foulée, s'interroge sur la validité des recherches qui mesurent le rendement de classes différentes à l'aide d'un test standardisé respectant les exigences du programme. Il écrit :

“Tant que les maîtres auront la liberté de choisir les matières qu'ils approfondissent dans leurs classes, les tests standardisés ne pourront pas être utilisés comme mesure fiable de l'efficacité de l'enseignement. Il n'est pas correct d'évaluer les élèves dans des matières que l'enseignant n'a pas couvertes ou approfondies. Par ailleurs, il n'est pas honnête à l'égard des étudiants et des parents de laisser les enseignants choisir arbitrairement ce qu'ils vont enseigner. Un contrôle plus important du programme suivi dans les classes est souhaitable”.

Bref, s'il est injuste d'évaluer des élèves sur des matières que leur maître ne leur a pas donné l'occasion d'apprendre, il est tout aussi inacceptable que la formation reçue par les élèves appartenant à un même système éducatif varie de classe à classe, surtout si celle-ci se traduit par des niveaux de compétences disparates. Car, lorsqu'un élève quitte une école pour cause de déménagement ou, plus simplement, lorsqu'il accède à l'enseignement secondaire, il risque de se trouver mal préparé face aux attentes des enseignants qui le reçoivent.

En définitive, l'inégalité de traitement dont les recherches font état ne dérange que dans la mesure où l'on suppose qu'elle se transforme en inégalité

d'acquis. L'hypothèse est plausible: on voit mal comment la majorité des enfants peuvent construire des compétences de haut niveau en lecture ou en mathématiques si les occasions de développer ces compétences ne leur ont pas été offertes. Toutefois, on doit se demander s'il est opportun de légiférer en matière de temps d'enseignement à accorder aux différents apprentissages que l'école doit assurer. Ne peut-on supposer que des groupes d'élèves distincts peuvent atteindre les mêmes objectifs en des temps d'apprentissage différents et ceci en raison des caractéristiques propres aux individus et de la qualité d'enseignement reçu? Tout en soulignant l'intérêt des études sur le temps d'enseignement dans l'identification des sources d'inégalité, il convient de se demander s'il ne faut pas s'en détourner lorsqu'on cherche une solution pour réduire ce facteur de discriminations négatives. Plutôt que de contraindre les enseignants de respecter une grille horaire précise, n'est-il pas plus opportun de leur faire obligation d'atteindre des résultats précis avec tous les élèves? Nous le pensons.

Cette position conduit à se tourner vers les dispositifs de pilotage du rendement scolaire et, partant, vers des formules utilisant l'évaluation externe à des fins de régulation. L'expérience menée par A. Somerset (1982, 1988) au Kenya illustre cette orientation. Cet auteur anglais a en effet montré qu'il est possible d'améliorer significativement le curriculum suivi au degré supérieur de l'enseignement primaire par une gestion avisée de l'examen national de passage au secondaire. Sa démarche a consisté à renvoyer à chaque titulaire de classe un double feedback :

- *une information comparative* : sa classe a-t-elle mieux ou moins bien réussi l'examen que d'autres, fréquentées par des élèves ayant à peu près les mêmes caractéristiques (origine socio-économique, par exemple);
- *une information formative* : quelles sont les questions qui ont été particulièrement *bien* ou *mal* réussies dans sa classe? Quels habiletés intellectuelles faudrait-il développer davantage chez ses élèves?

L'expérience d'A. Somerset montre que le 'bachotage', qui ne manque pas de se produire dans ces cas, peut, en fait, être détourné, et utilisé positivement, pour induire une meilleure prise en charge des objectifs du curriculum le plus souvent négligés sur le terrain. Dans un certain nombre d'écoles, l'intervention a facilité l'élaboration de projets d'établissement ayant pour but de réduire les échecs à l'examen, et d'améliorer l'enseignement des compétences de haut niveau de complexité cognitive.

L'égalité des acquis ne nous paraît pas pouvoir être assurée au sein d'un système d'enseignement sans dispositif de pilotage. La procédure à mettre en place n'est pas nécessairement coercitive. L'expérience menée en Communauté française de Belgique depuis 1994 en atteste. L'ensemble des élèves d'un degré donné est soumis à une épreuve commune, portant sur les compétences qui, selon le programme, doivent être maîtrisées à la fin du degré correspondant. Les épreuves sont corrigées en fonction de critères précis, identiques pour tous les élèves quelle que soit leur classe d'appartenance. Les résultats sont traités de façon centrale. Ensuite, un dossier est envoyé à chaque enseignant, qui peut alors découvrir les résultats de sa classe pour chaque compétence ainsi que pour l'ensemble de l'épreuve. Il peut situer ses élèves en les comparant à l'ensemble de la population d'âge correspondant de la Communauté française de Belgique. Il peut ainsi se rendre compte des faiblesses spécifiques à ses élèves ou, au contraire, de certains de leurs points forts. Il peut également constater qu'une difficulté rencontrée par ses élèves l'est aussi par la majorité des autres. S'il découvre que tous ses élèves sont nettement en dessous de la moyenne pour la plupart des compétences, il importe qu'il s'interroge. Est-ce l'origine sociale de ceux-ci qui est en cause? Si c'est le cas, il recourra à une autre comparaison permise par le dossier qui lui est envoyé il comparera les résultats de sa classe avec le sous-échantillon de classes comportant approximativement les mêmes caractéristiques que la sienne. Si le constat d'une faiblesse généralisée se maintient, il devra se remettre en question. Dans une autre classe, l'enseignant constatera peut-être que les deux ou trois élèves qu'il considérait comme particulièrement faibles, obtiennent des résultats inférieurs à leurs condisciples mais supérieurs à la moyenne générale de l'échantillon. Cette découverte l'incitera probablement à nuancer sa représentation de ces élèves. Bref, par l'information qu'il transmet en retour à l'enseignant, un dispositif de pilotage aide celui-ci à prendre une distance critique par rapport à son enseignement et à le modifier si nécessaire.

Pour avoir son plein effet, un dispositif de pilotage devrait s'articuler avec des actions de conseil aux enseignants. Si ceux-ci repèrent une difficulté générale ou spécifique liée à leur enseignement, ils devraient pouvoir consulter des personnes capables de les conseiller sans les évaluer.

La finalité de pareil outil n'est autre que permettre aux enseignants de se rendre compte si les élèves ont ou n'ont pas atteint les niveaux de compétences exigés à différentes étapes du cursus et de se réguler en conséquence. L'objectif ultime à atteindre est, bien entendu, la maîtrise de compétences de haut niveau par tous les élèves.

## Notes

1. Nous traitons de cette question dans un autre article intitulé *Temps d'enseignement et apprentissage des élèves*.
2. Les observations ont été menées en 1979.
3. Au cours d'une première phase, les quatre classes ont été observées quatre journées entières. Au cours de la deuxième phase, elles ont été observées pendant deux journées entières. Le total des minutes d'observation se répartit comme suit:
 

|   |            |               |                  |
|---|------------|---------------|------------------|
| - | Phase I :  | 4 matinées,   | soit 720 minutes |
|   | +          | 4 après-midi, | soit 360 minutes |
| - | Phase II : | 2 matinées    | soit 360 minutes |
|   | +          | 2 après-midi, | soit 180 minutes |
| - | Total      |               | 1620 minutes     |
4. Celui-ci est défini par l'heure officielle d'entrée en classe et l'heure officielle de sortie.
5. Le système éducatif belge comprend trois types ou réseaux d'écoles selon qu'elles relèvent de la responsabilité du pouvoir central, des municipalités ou des autorités religieuses.
6. Toutes les écoles de la Communauté française de Belgique sont soumises à une inspection pédagogique. Chaque inspecteur a la responsabilité d'une circonscription.
7. Notons que, dans le cas des catégories interactions, les degrés de liberté sont de 8. Tandis que, dans le cas des catégories utilisées par A. Delhaxhe (1991), ils sont de 27. Il est, par conséquent, quelque peu délicat de comparer.
8. Depuis l'observation d'A. Delhaxhe réalisée en 1988, les choses ont bougé dans le corps inspectoral de la Communauté française de Belgique: toutes les inspectrices du réseau Communauté Française de Belgique et la plupart de celles des autres réseaux parlent d'une même voix et préconisent l'organisation en ateliers. En revanche, rien n'a changé en ce qui concerne les effectifs de classe.
9. Soulignons que ce principe méthodologique a été respecté dans toutes les études liégeoises.
10. Chaque semaine comporte quatre journées et demie. Dans les 182 jours de classe, les demi-journées sont considérées comme des journées entières. Pour obtenir une estimation annuelle du temps d'enseignement, on multipliera donc chaque mesure prise par 182, puis par 0,9 (soit par 163,8). Par ailleurs, on sait que la charge hebdomadaire définie par le programme est de

28 périodes de 50 minutes, soit 1 400 minutes/semaine. Si l'on considère les 182 jours/année, la charge annuelle est officiellement de 50 960 minutes ou de 849 heures 20 minutes (*cf.* Eurydice, 1994)

11. Cela correspond à 1.400 minutes à allouer à des enseignements divers. Ce programme - comme celui d'autres pays, d'ailleurs - prévoit également une ventilation précise de ces périodes entre les différentes disciplines. Nous reviendrons sur cet aspect de l'application des plans d'études en fin d'article.
12. On pourrait présenter ces résultats de façon plus alarmantes encore. Dans une des publications du réseau européen Eurydice (1994), on lit que la charge d'enseignement annuel est, pour la Communauté française de Belgique, de 849 h 20'. Si l'on prend ce chiffre pour référence aucune des quatre classes observées par M. Thirifays ne respecte le programme.
13. Dans son *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, G. de Landsheere rappelle que l'expression de désirabilité sociale a été proposée par Edwards et en donne la définition suivante : "Un individu tend à se conformer aux valeurs, aux croyances, aux opinions généralement acceptées dans le groupe social auquel il appartient ou, au moins, à s'exprimer, à donner des réponses conformes à ces valeurs, pour ne pas perdre l'estime du groupe. (...)" (p. 76).
14. Sur les 144 *tests de Student* effectués, quatre seulement sont significatifs. Ainsi, il apparaît que les temps réservés aux activités d'éveil en 2e année, à la préparation de devoirs en 4e année, à l'éducation physique en 4e année et aux mathématiques en Se varient selon que l'on considère la prise de données d'octobre ou de février (à  $p < 0,05$  pour les deux premiers paramètres cités et à  $p < 0,01$  pour les deux autres). Par ailleurs, on sait que la probabilité d'obtenir des valeurs significatives par le fait du hasard est estimée à 5 % à  $p < 0,05$  et à 1 % à  $p < 0,01$  lorsqu'on calcule de nombreux indices statistiques; on n'attachera donc que très peu d'importance à ces quatre différences.
15. Étant donné ce constat, il serait dérisoire de calculer, comme nous l'avons fait précédemment, une estimation annuelle et d'apprécier les écarts d'opportunités d'apprentissage.
16. Ceci indique, toutefois, d'une façon crue, le risque que l'on prend lorsqu'on porte un jugement sur le curriculum implanté par un enseignant à partir de l'examen d'une seule journée. Rappelons, par ailleurs, que ces données sont obtenues grâce à la collaboration des enseignants qui ont accepté de décrire deux de leurs journées d'enseignement.
17. Nous envisageons évidemment le cas (Moyenne +/- 1 sigma).

18. De façon précise, la procédure suivie était la suivante. Pour chaque section observée, les heures du début et de fin des cours ont été notées avec précision. Les heures des récréations du matin et de l'après-midi ainsi que les heures de pause sur le temps de midi ont également été relevées. Les heures d'études prévues dans l'horaire des élèves ont été aussi mentionnées. A partir de ces observations, il est possible de déterminer, en minutes, le temps disponible. La différence entre l'heure de fin des cours et de début des cours détermine une première quantité de laquelle il faut soustraire le temps consacré aux récréations, à l'interruption de midi et aux heures d'étude prévues dans l'horaire. Ainsi, si les cours ont débuté à 8h15' et se sont terminés à 16 heures, on obtient une première quantité qui correspond à sept heures et 45 minutes (ou 465'). La durée des récréations doit aussi être déduite. Supposons que chacune des récréations ait pris quinze minutes, il faudra retirer 30 de 465 (cf. ci-dessus); il reste donc 435 minutes. Si le temps de midi occupait 55 minutes, il faudra encore les retirer. Il reste 380 minutes. Le temps disponible sur cette journée a donc été de 380 minutes. Qu'un professeur ait été ou non absent et que, par voie de conséquence, les élèves aient eu une heure d'étude, n'intervient pas dans le calcul du temps disponible. En revanche, il intervient dans le calcul du temps effectif d'enseignement.
19. Pour rappel, des questions étaient posées sur des matières d'enseignement qui n'étaient pas inscrites au programme de l'année considérée, mais à celle de l'année suivante.
20. Le constat est d'autant plus valide et consternant que le mode de recueil de l'information amplifiait le risque de désirabilité sociale (cf. ci-dessus).

### Références bibliographiques

- ANDERSON, L.W., D.W. RYAN & B.J. SHAPIRO, B.J. (Eds.), 1989. *The I.E.A. classroom environment study*. Oxford: Pergamon Press.
- BERLINER, D.C., 1979. Tempus educare. In : P.L. PETERSON, H.J. WALBERG (Eds.), *Research on teaching. Concepts, findings and implications*. USA, California: McCutchan Publishing Corporation, 120-136.
- BORG, W.R., 1980. Time and school learning. In : C. DENHAM & A. LIEBERMAN (Eds.), *Time to learn. A review of the beginning teachers evaluation study*. Washington, D.C. : National Institute of Education, 33-72.
- BURNS, R.B., 1984. How time is used in elementary schools : The activity structure of classrooms. In : L. WANDERSON (Ed.), *Time and school*



- learning. Theory, research and practice.* London & Canberra: Croom Helm, 91-128.
- CAHEN, L.S., 1980. Selection of second and fifth grade target students for Phase 111-B. In : *Beginning teacher evaluation study*. Technical Note 111-1. San Francisco, Calif. Far West Regional Laboratory for Educational Research and Development, January.
- COLEMAN, J.S. *et al.*, 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.
- CRAHAY, M., 1986. Evaluation et interaction maître-élèves. In : J. TISON & P. DOROBIZ (Eds.), *Actes du colloque sur l'évaluation*. Valenciennes, 39-69.
- DANNEPOND, G., 1979. Prestige pédagogique et classe sociale. Etude comparée de trois écoles maternelles. In : *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, Novembre, 31-45.
- de LANDSHEERE, G. & E. BAYER, 1969. *Comment les maîtres enseignent*. Bruxelles : Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'Organisation des Etudes, Collection Pédagogie et Recherche.
- de LANDSHEERE, G. & A. DELCHAMBRE, 1979. *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*. Bruxelles: Labor, Education 2000.
- DELHAXHE, A., 1991. *L'école maternelle au pluriel. Etude descriptive de la gestion du temps et de son influence sur les activités réalisées par les enfants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Liège: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université.
- DISHAW, M., 1977. Descriptions of allocated time to content areas for the A-B period. Technical note IV-2a. In : *Beginning teacher evaluation study*. San Francisco, Calif. : Far West Laboratory for Regional Educational Research and Development, July.
- FISHER, C. *et al.*, 1978. Teaching and learning in elementary schools : A summary of the BTES. San Francisco : Far West Regional Laboratory for Educational Research and Development. J. FISHER & A. NADLER, 1976. Effect of donor resources on recipient self-esteem and self-help. In : *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 139-150.
- GLASS, G.V., L.S. CAHEN, M.L. SMITH & N.N. FILBY, 1982. *School class size : Research and policy*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publication.
- GRISAY, A., 1982. Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. In : *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, XIX, 5, 29-42.

- HOLMES, H.W., 1915. Time distribution by subjects and grades in representative cities. In : S.C. PARKER (Ed.), *The fourteenth yearbook of the national society for the study of education, Part I. Minimum essentials in elementary school subjects-Standards and current practices*. Chicago : University of Chicago Press.
- HORNBERGER, N.H., 1987. Schooltime, classtime and academic learning time in rural highland Puno, Peru. In : *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 3, 207-221.
- KELLENS, M.-F., 1991. *Le temps d'enseigner gestion du temps scolaire dans plusieurs établissements secondaires*. Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation (non publié). Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université.
- LURCAT, L., 1976. *L'école maternelle, une école différente?* Paris: C.E.R.F.
- LURIN, J. & A. SOUSSI, 1989. *L'organisation du temps à l'école primaire, constats et éléments pour une réflexion*. Genève: Service de la Recherche pédagogique.
- MANN, C.H., 1928. *How schools use their time practice in 444 cities including a study of trends from 1826 to 1926*. New York: Teachers College, Columbia University, 1928.
- NICOD, C., 1994. Rapport de recherche (non publié). Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université.
- PAYNE, B.R., 1905. *Public elementary school curricula*. New York: Silver, Burdett and Co.
- QUOIDBACH, B., M. CRAHAY, 1984. Caractéristiques socio-culturelles de la population scolaire et curriculum réalisé dans quatre classes maternelles. In : *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXI, 1, 19-44.
- RICH, H.L. & M.J. Mc NELIS, 1988. A study of academic time on task in the elementary school. In : *Educational Research Quarterly*, 12, 1, 37-46.
- SACRÉ, A., 1992. *Comment les enseignants du primaire organisent-ils le temps dont ils disposent ? Contenus et temps d'enseignement*. Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation (non publié). Liège: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université.
- SMYTH, W.J., 1988. Time. In : M.J. DUNKIN (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, 372-379.
- SOMERSET, A., 1982. *Examinations reform : The Kenya experience*. A report prepared for the World Bank, June (Mimeographed document).
- SOMERSET, A., 1988. Examinations as an instrument to improve pedagogy. In : S.P. HEYNEMAN & I. FÄGERLIND (Eds.), *University examinations*

- and standardized testing principles, experience, and policy options.* World Bank Technical Paper n° 78. Washington : The World Bank.
- THIRIFAYS, M., 1985. *Essai d'analyse des pratiques d'enseignement et des procédures d'intégration à la première année primaire.* Mémoire de licence, Université de Liège.
- TRINON, N., 1981. *Essai d'analyse des pratiques éducatives dans les classes maternelles.* Mémoire de licence. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université.
- WILEY, D.E., 1976. Another hour, another day : Quantity of schooling, a potent path for policy. In: W.J. SEWEL, R.M. HAUSER & D.L. FEATHERMAN (Eds.), *Schooling and achievement in American society.* New York: Academic Press.

## Résumé

Cet article présente les données de six études portant sur la gestion du temps scolaire en Communauté française de Belgique. Trois d'entre elles ont été menées dans des classes maternelles, deux dans des classes primaires et une au niveau secondaire. Les données ont été recueillies par observation directe dans cinq études et par l'intermédiaire de rapports d'enseignant dans la sixième. L'analyse des résultats montre l'importante variabilité inter-classes du temps alloués aux différentes activités éducatives. Ce constat est valable pour tous les niveaux d'enseignement investigués. D'autres conclusions sont spécifiques au niveau d'enseignement. Au niveau préscolaire, il existe peu d'activités communes à toutes les classes. (Ceci signifie que la nature du curriculum implanté varie de classe à classe.) Au niveau primaire, certaines tendances se dégagent bien : le temps alloué aux différentes disciplines scolaires varie énormément de classe à classe. Tous les enseignants consacrent aux mathématiques un temps supérieur à ce qui est recommandé par le programme. L'enseignement de la grammaire débute en deuxième primaire, alors que le programme fait démarrer cet apprentissage plus tard. L'enseignement des sciences est négligé partout. Au niveau secondaire, on observe que les enseignants utilisent le temps de façon moins efficace dans les sections professionnelles que dans les sections générales.

**Abstract**

This paper presents data from six studies on time management in classrooms of the French-speaking Community of Belgium. Three of them were conducted at preschool level, two at primary level and the last one in secondary school. Data are collected by direct classroom observation in five studies, through teacher reports in the sixth one. Data analyses show the huge inter-class variability in time allocated to the various educational activities. This conclusion applies to all levels of schooling looked at. Other conclusions are specific to one level in particular. At preschool level, very few educational activities are common to all classrooms. (In other terms, the nature of the curriculum actually taught varies across classrooms.) At primary level, although time allocated to the different subjects varies considerably, some similarities appear. A lot of time (ever more than recommended by the curriculum) is devoted to mathematics. Grammar teaching begins during the second grade although the curriculum specifies it should be started later. Science teaching is neglected. At secondary level, it appears that more time is wasted in the vocational stream than the general stream.

**Samenvatting**

In deze bijdrage komen gegevens uit zes studies over het gebruik van de schooltijd in Franstalig België aan de orde. Drie ervan worden in kleuterscholen uitgevoerd, twee in klassen van het lager onderwijs en een op het niveau van het secundair onderwijs. In vijf studies waren de gegevens het resultaat van directe observatie; in de zesde studie kwamen ze tot stand via rapportage door leerkrachten.

De analyse van de resultaten wijst op een grote variabiliteit tussen de klassen wat de tijd betreft die besteed wordt aan verschillende pedagogische activiteiten; en dit geldt voor al de onderzochte onderwijsniveaus. Andere conclusies zijn niveauspecifiek. Zo worden er voorschools weinig activiteiten aangetroffen die gemeenschappelijk zijn voor alle klassen; wat betekent dat de aard van het geïmplementeerde curriculum van klas tot klas varieert. In het lager onderwijs zijn een aantal tendensen duidelijk merkbaar: de tijd toegekend aan de verschillende vakken verschilt enorm van klas tot klas. Alle leerkrachten kennen aan wiskunde meer tijd toe dan aanbevolen in de leerplannen. Grammatica-onderwijs wordt al van in het tweede leerjaar gegeven, hoewel het eigenlijk slechts later opgestart dient te worden. De vakken wetenschappen worden overal verwaarloosd.

Op het niveau van het secundair onderwijs valt op dat het tijdsgebruik in beroepsafdelingen minder doeltreffend is dan in de algemeenvormende.

*M. Crahay est Professeur ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'université de Liège et directeur du Service de Pédagogie expérimentale depuis 1987. Il est l'auteur d'une dizaine de livres, e.a. Peut-on lutter contre l'échec scolaire? (1996, Bruxelles : De Boeck) et Une école de qualité pour tous (1997, Bruxelles : Labor).*

*Adresse : Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège au Sart Tilman, 5 Boulevard du Rectorat (B32), B-4000 Liège 1, Belgique.  
E-mail : Pedaexpe@VM1.ULG.AC.BE*

## CONTENTS – TABLE DES MATIÈRES

|  |     |
|--|-----|
| Relationship between students' attitudes to science and their achievement in physics, <i>A. Koleoso &amp; O.J. Olasehinde</i>  | 305 |
| Analyse de quelques facteurs susceptibles d'agir sur la fidélisation dans un cours d'enseignement à distance, <i>C. Depover, B. De Lièvre &amp; A. Pingaut</i>               | 315 |
| Judging traffic speed by listening : age differences in the auditory estimation and interpretation of traffic speed, <i>P. Barnecutt &amp; K. Pfeffer</i>                    | 337 |
| L'influence des nombres décimaux sur le choix de l'algorithme à mettre en œuvre pour résoudre des problèmes multiplicatifs 'simples' (à une opération), <i>A. Fagnant</i>    | 353 |
| Notre école offre-t-elle à tous les mêmes occasions d'apprendre ?<br><i>M. Crahay</i>  | 381 |
| Family harmony : grandparents in Taiwan and the United States, <i>R.D. Strom, S.K. Strom, C.-M. Wang, Y.-L. Shen, D. Griswold, H.-S. Chan, C.-Y. Yang</i>                    | 419 |
| Y-a-t-il des élèves performants en mathématiques en Belgique francophone ? Résultats de la troisième étude internationale en mathématiques et en sciences, <i>N. Deltour</i> | 465 |
| Prayer in U.S. public schools, <i>R. Kolstad, M.K. McCracken &amp; L.D. Briggs</i>   | 479 |
| Task attraction as a determinant of intended effort on curricular tasks, <i>M. Boekaerts, M.J. Crombach &amp; M.J.M. Voeten</i>  | 493 |
| Book reviews & announcements   | 513 |
| Action, affects et transformation de soi, par J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), <i>D. Hoens</i> .  | 514 |
| L'éducation post-moderne, par J.-P. Pourtois & H. Desmet, <i>G. Avanzini</i>   | 517 |
| Liber Amicorum Henk Van daele  | 519 |