

« Grandir en l'an 2000 »

Les enfants en retard et en avance

À la fin de l'année scolaire 2000-2001, les enfants de la cohorte *Grandir en l'an 2000* arrivent théoriquement au terme de leur scolarité primaire.

En juin 2001, une minorité d'enfants, avancés d'une année, terminent la première secondaire. La majeure partie de la cohorte elle, réussit la 6^e primaire. Les autres par contre, ont connu l'échec, sont en retard scolaire et atteignent seulement la 6^e voire la 5^e année.

Ainsi, à l'année de référence 2000-2001, 15 enfants *Grandir* sont en avance, 48 ont doublé (44 d'entre eux ont une année de retard, 4 deux ans). Ce travail s'intéresse exclusivement au parcours de ces enfants, avancés ou redoublants.

Si le redoublement et l'avance prise sur la durée théorique de scolarité reflètent, en partie du moins, des rythmes de développement différents, il peut être intéressant, dans la perspective longitudinale et développementale de l'étude *Grandir en l'an 2000*, de se focaliser à un moment donné sur les trajectoires de ces enfants.

Pour certaines des variables mesurées, une part importante des données sont manquantes. Afin de pouvoir suivre le mieux possible l'évolution des enfants tout au long de la scolarité primaire, nous nous centrons donc plus particulièrement sur les données relatives au volet *motivation* de l'étude *Grandir*. Même si pour la fin du cursus primaire, les données motivation ne sont disponibles que pour la moitié des enfants en retard, c'est le volet le plus complet en ce qui concerne le sous-échantillon analysé ici.

Ainsi, la première partie de ce travail, essentiellement descriptive, veut notamment identifier à quel milieu socioculturel les enfants du sous-échantillon appartiennent ; elle s'intéresse principalement à la motivation des enfants pour l'école et à l'évolution de celle-ci au cours de la scolarité primaire.

La seconde partie, plus qualitative, se centre plus précisément sur quelques-uns de ces enfants (en retard) et cherche à mieux comprendre ces trajectoires scolaires particulières, en retournant aux entretiens relatifs à la motivation mais en se penchant également sur des données relatives à la famille, reflétant en partie du moins, l'engagement parental, par rapport à l'école.

Description générale des enfants en retard et en avance scolaires

Pour dresser ce tableau, nous passons en revue une part des données récoltées au cours de la scolarité primaire, de la première à la sixième année tant au niveau scolaire que familial, dans la mesure où ces données sont disponibles.

Nous nous intéressons tout d'abord à l'origine socioculturelle des enfants en avance et en retard ; ensuite, nous nous penchons sur leur profil motivationnel en 1^e et 3^e primaires. Dans un second temps, nous regardons leur score de motivation en fin de 6^e primaire, pour les différentes dimensions étudiées. Les facettes *compétences en lecture* et *motivation pour la lecture* ne sont pas abordées ici.

1. L'origine socioculturelle

La littérature sociologique notamment, a depuis longtemps mis en évidence la liaison entre la réussite scolaire et l'origine sociale (Crahay, 2000). Les enfants des catégories dites inférieures accèdent moins souvent aux niveaux les plus élevés du cursus scolaire que ceux dont les parents exercent une profession plus prestigieuse, socialement ou intellectuellement.

En 1966, à la publication des résultats de *The Equality of Educational Opportunity Report*, ou rapport Coleman *et al.*, une conclusion s'impose : la réussite scolaire dépend de l'origine des élèves (Crahay, 2000).

Recensant toute une série d'études sur le sujet, Forquin (1982, cité dans Crahay, 2000, p.84) met notamment en évidence que « *dans les pays qui pratiquent le redoublement, celui-ci est significativement lié à l'appartenance sociale des élèves* ». Les enfants de milieux modestes sont donc plus souvent en retard scolaire que leurs condisciples des classes supérieures.

Ces inégalités sociales de réussite scolaire peuvent être expliquées par la théorie de la violence symbolique formulée par Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Crahay (2000) synthétise cette théorie en disant notamment : « *En assumant explicitement une fonction d'inculcation de savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'école remplit parallèlement une fonction de reproduction de la stratification sociale existante. Car, il va de soi que l'enseignement véhicule les façons de penser, d'agir et de ressentir des classes sociales dominantes. Ce faisant, il confère légitimité à un arbitraire culturel, qu'elle impose comme une norme absolue aux autres classes sociales* » (p.85).

L'environnement familial de l'enfant exerce une influence importante sur son développement intellectuel et sa réussite scolaire (de Landsheere, 1994, citée dans le rapport final, 2000). Même si le rôle de l'origine socio-économique des familles n'est pas aussi déterministe qu'il puisse paraître, Poncelet (Rapport final, 2000) rappelle que certaines variables propices au développement optimal de l'enfant sont le plus souvent associées aux familles issues de milieux favorisés (tels l'ambition et l'intérêt porté par les parents aux résultats scolaires, la qualité du langage utilisé, l'aide apportée au travail à domicile, ...).

Pourtant, elle précise que « *la prise en compte de l'influence de la famille se réduit encore trop souvent dans les recherches à des catégories socioprofessionnelles* ». Et elle réintroduit la notion de capital culturel des familles.

Deux indicateurs relatifs au SES sont disponibles dans la recherche *Grandir* (Rapport final, 2000, p.2-24) : un premier indicateur d'insertion économique et un second de capital culturel, qui prend en compte le diplôme obtenu et sa traduction en terme de niveau sur le marché du travail. C'est cet indice de capital culturel, établi à l'aide de la grille de Baekelmans, que nous reprenons ici.

La grille de Baekelmans répartit les professions par secteurs d'activités et pour chacun d'entre eux, établit une hiérarchie sociale en sept niveaux, du niveau 1, le plus bas au 7, le plus élevé. Afin de déterminer le capital culturel dont bénéficiait l'enfant *Grandir*, il a été tenu compte des différentes situations familiales observées¹.

Les enfants d'un même groupe, en avance ou en retard scolaires, sont-ils issus de familles de niveaux socioculturels semblables ? Les enfants ayant connu l'échec, à une ou plusieurs reprises ont-ils un indice de SES faible ? Au contraire, les enfants en avance ont-ils partie des niveaux supérieurs ?

Pour cet indice de capital culturel, nous disposons de données relatives à quatre prises d'informations². Nous prenons ici l'indice de capital culturel pour le temps 7, qui correspond au capital culturel dont bénéficiaient les enfants au début de leur cursus primaire.

Pour l'analyse des catégories de la grille de Baekelmans, des « seuils sociaux » ont été déterminés : les niveaux 1 et 2 sont considérés comme inférieurs, les niveaux 3 et 4 comme moyens et les niveaux 5, 6 et 7 comme supérieurs. Le tableau 1 présente la répartition au sein des sept niveaux de SES des enfants en retard (qui ont doublé au moins une fois) et en avance.

	SES	Enfants en retard (N=48)	Enfants en avance (N=15)
<i>inférieurs</i>	1	7	–
	2	15	1
<i>moyens</i>	3	16	6
	4	3	2
<i>supérieurs</i>	5	2	2
	6	–	1
	7	–	3
	D.M.³	5	–

Tableau 1 : Répartition des enfants en retard et en avance au sein des 7 niveaux de SES

Une grande partie des enfants en retard et en avance se situent au niveau 3 de la grille de Baekelmans. Si l'on sait que pour le temps 7 pris ici comme SES de référence, le niveau 3

¹ Pour des informations plus détaillées, nous vous renvoyons aux pages 15 et suivantes du rapport final de juillet 2000.

² (temps 1 : 8-10 mois ; temps 5 : 5 ans ; temps 7 : 1^{er} primaire ; temps 12 : 6^e primaire).

³ DM = Données manquantes

recueille la majorité des familles *Grandir*⁴, il est logique qu'une part importante des enfants en retard et en avance s'y retrouvent également.

À la lecture de ce tableau, on remarque toutefois que les catégories extrêmes ne sont pas représentées : les enfants en retard ne sont pas issus de familles possédant un capital culturel supérieur (6-7) ; à l'inverse, les enfants ayant été avancés ne sont pas issus de famille présentant le SES le plus faible.

Un peu moins de la moitié des enfants qui ont doublé au moins une année sont issus de famille qui possèdent un faible capital culturel. Près de la moitié des enfants avancés sont issus de familles appartenant aux niveaux de SES supérieurs.

2. La motivation pour l'école

Le retard et l'avance scolaires ont-ils des répercussions sur la motivation des enfants pour l'école ? Le retard reflète généralement une succession d'évaluations négatives et partant, une expérience d'échec. L'avance, elle, peut refléter une facilité d'apprentissage et des « succès » répétés. Ces succès ou échecs sont facilement susceptibles d'affecter le profil motivationnel des enfants. En effet, si l'on se réfère à Bandura(1986, cité dans le Rapport final, 2001), le sentiment d'auto-efficacité⁵ est entre autres influencé par les expériences d'échec ou de succès antérieurs ; le redoublement ou le saut d'une ou de plusieurs années peuvent donc avoir une incidence sur les attitudes des enfants envers l'école.

Trois prises d'informations *motivation* ont eu lieu au fil du cursus primaire. Les deux premières, quand les enfants étaient en 1^e et en 3^e primaires, ont été organisées dans les familles via un entretien. La troisième récolte de données s'est déroulée dans le cadre scolaire, en 6^e primaire, via un questionnaire auquel les élèves répondent seuls.

Concernant ces différentes prises d'informations, les données récoltées en 1^e et en 3^e primaires sont disponibles pour une part importante des enfants, tant en ce qui concerne les doublants que les avancés. Elles sont présentées ci-après. Dans un premier temps, nous regardons la répartition des enfants en avance et en retard dans les différents profils de motivation 1^e et 3^e ; nous observons ensuite l'évolution de la première à la troisième année.

En effet, nous savons que sur les 48 enfants qui ont redoublé au moins une année, 28 ont doublé avant la troisième primaire. Il peut donc être intéressant de voir l'évolution du profil motivationnel entre la première et la troisième primaire. L'échec de la première ou la deuxième primaire a-t-il eu une incidence sur la motivation pour l'école ?

Les données *motivation 6^e primaire* seront elles aussi passées en revue pour les enfants en retard⁶. Les données ne sont cependant disponibles que pour 25 d'entre eux.

⁴ 114 familles *Grandir* se situent au niveau 3 de l'échelle de Baekelmans (N = 364)

⁵ Le concept d'auto-efficacité renvoie à la perception qu'un élève a de ses compétences scolaires, en général ou en référence à une discipline particulière.

⁶ Les données motivation 6^e ne sont pas disponibles pour les enfants avancés.

1. La motivation des enfants en 1^e et 3^e primaires⁷

La motivation pour l'école se mesure à l'aide de différents indicateurs : la perception de sa compétence, en général ou par rapport à une matière, l'utilité de l'école ou encore la centration sur les performances ou sur l'apprentissage.

En première et en troisième primaires, les indicateurs retenus représentent deux dimensions principales : l'attitude de l'enfant vis-à-vis de l'école et la perception qu'il a de lui-même en tant qu'élève. Ces deux dimensions ont été regroupées sous l'appellation *métier d'écolier*.

Concernant ce *métier d'écolier*, une analyse en clusters a permis de dégager 7 profils distincts pour la première primaire et 6 en ce qui concerne la motivation 3^e primaire. Nous présentons ci-après les caractéristiques de chacun de ces groupes. Pour faciliter la lecture, les clusters initiaux 1^e et 3^e ont été réorganisés du plus positif (*profil 1*) au plus négatif (*profil 7* en 1^e et *profil 6* en 3^e). Les profils extrêmes (le plus positif et le plus négatif) sont facilement identifiables ; les positions intermédiaires sont quant à elles parfois plus difficiles à déterminer. Les classements ici opérés vont du positif au négatif et visent essentiellement à faciliter la lecture.

<i>Le métier d'écolier (MS1)</i>	
1	Profil le plus positif. Les enfants évoquent à plusieurs reprises des buts d'apprentissage ; ils sont persuadés de l'utilité de l'école. Les buts de performance sont peu évoqués. Les enfants tendent à montrer une conception constructive de l'erreur. Ils sont ouverts aux défis et se déclarent bons élèves.
2	Ce profil rassemble des enfants qui mettent en évidence la fonction d'apprentissage de l'école. Ils sont par contre favorables aux défis et se disent moyens ou bons élèves. Ils se caractérisent par la gravité qu'ils accordent à l'erreur.
3	Les enfants admettent l'utilité de l'école et se situent dans la moyenne par rapport aux buts d'apprentissage. Ils ont des avis partagés concernant la gravité de l'erreur et sont opposés aux défis. Ils se déclarent par ailleurs bons élèves.
4	Profil qui regroupe les enfants qui mentionnent le plus souvent les buts d'apprentissage ; ils sont également convaincus de l'utilité de l'école. Ils ont des avis partagés par rapport à la gravité de l'erreur et à l'importance des buts de performance. Contrairement au profil 1, les enfants ici ne se considèrent pas comme bons élèves.
5	Les enfants évoquent peu les buts d'apprentissage et l'utilité de l'école. Ils sont partagés par rapport aux défis et se considèrent comme moyens ou bons élèves. Caractéristiques principales : ils perçoivent l'erreur comme très grave et sont très centrés sur la performance.
6	Ces enfants évoquent le moins la fonction d'apprentissage de l'école et contestent même en partie son utilité. Les buts de performance ne sont pas souvent évoqués non plus. Par contre, ils se définissent comme bons élèves.
7	Les enfants se décrivent comme mauvais ou pas très bons élèves. L'erreur est grave pour beaucoup d'entre eux. Ils sont réticents vis-à-vis des défis. Les buts d'apprentissages sont peu évoqués et l'école leur semble moins utile. C'est le profil le plus négatif.

Tableau 2 : Description des différents profils de motivation – 1e primaire

Le tableau 3 présente les 6 profils identifiés pour la troisième primaire.

<i>Le métier d'écolier (MS3)</i>

⁷ Pour l'analyse des données motivation 1^e et 3^e primaires relatives à l'entièreté de l'échantillon *Grandir*, voir notamment le rapport final de juin 1999.

1	Profil le plus positif sur le plan des défis, de la persévérance et du sentiment de compétence propre. Les avis sont partagés mais supérieurs à la moyenne quant aux buts d'apprentissage et de performance ; les enfants apprécient l'école.
2	Profil fort positif sur le plan des défis, de la persévérance et du sentiment de compétence, avec un statut constructif accordé à l'erreur et le plus fort accent mis sur l'apprentissage
3	Profil globalement moyen avec un statut positif accordé à l'erreur. Dans l'ensemble, ils apprécient l'école ; ils évoquent moins les buts de performance par rapport à la moyenne et sont partagés quant aux buts d'apprentissage.
4	Profil qui rassemble les enfants les plus opposés à l'apprentissage. Ce sont les enfants les plus orientés vers les buts de performance ; sont favorables aux défis ; persévérants et avec haut sentiment de compétence.
5	Les avis sont partagés en ce qui concerne les buts d'apprentissage et de performance. Les enfants sont dans la moyenne en ce qui concerne le goût pour l'école. Dans l'ensemble, profil assez bas surtout pour les indicateurs défis, persévérance et compétence. Profil négatif (défi-persévérance-compétence) – attitude non constructive par rapport à l'erreur.
6	C'est le profil le plus négatif : les enfants évoquent le moins les buts d'apprentissage ; leurs avis sont partagés quant aux buts de performance et au statut de l'erreur. Les enfants de ce groupe ont les scores les plus négatifs sur la dimension goût pour l'école.

Tableau 3 : Description des différents profils de motivation – 3^e primaire

Regardons tout d'abord où se situent les enfants, doublants et avancés, dans les différents profils de motivation en 1^e puis en 3^e primaires.

<i>Profils MS1</i>	Enfants en retard (N=48)	Enfants en avance (N=15)	<i>Profils MS3</i>	Enfants en retard (N=48)	Enfants en avance (N=15)
1	7	3	1	2	5
2	9	4	2	3	2
3	15	3	3	7	2
4	4	–	4	7	3
5	3	2	5	18	1
6	3	1	6	7	1
7	4	1			
D.M.	3	1	D.M.	4	1

Tableau 4 : Répartition des enfants en retard et en avance au sein des différents profils de motivation pour l'école – 1^e et 3^e primaires

Pour la **première année**, le profil 3 regroupe près d'un tiers des enfants (15) qui connaîtront l'échec au fil de leur scolarité primaire. Si l'on regarde les caractéristiques des enfants appartenant à ce profil, on constate qu'ils ont une attitude moyenne par rapport à l'école : ils lui reconnaissent son utilité, ils se voient comme bons élèves ; ils ne se caractérisent pas par des buts d'apprentissage élevés ou une vision constructive de l'erreur ; ils sont par ailleurs opposés aux défis. Dès la première primaire, ces enfants affichent donc un profil motivationnel moyen.

Seize de ces enfants par contre affichent un profil plutôt positif ou très positif : 9 enfants se situent dans le profil 2 qui, hormis en ce qui concerne le statut de l'erreur, est plutôt positif : la fonction d'apprentissage est mise en avant, les enfants se disent favorables aux défis et se voient comme moyens ou bons élèves. Sept enfants appartiennent au profil motivationnel 1, le plus positif. Ils entament leur scolarité primaire en ayant bien intégré leur *métier d'écolier*.

Il est également intéressant de noter que plus de la moitié des enfants (25) se voient, en première primaire, comme étant de bons élèves (profils 1-3-6). Seuls 4 enfants (profil 4) ne se voient pas bons élèves.

En première primaire, plus d'un quart des enfants qui connaîtront l'échec présentent une attitude plutôt négative ou négative vis-à-vis de l'école : 14 enfants se répartissent en effet dans les profils 4, 5, 6 et 7.

Les enfants qui seront avancés au cours de leur scolarité primaire semblent quant à eux, se répartir plus équitablement entre les différents profils motivationnels (MS1). Près de la moitié des enfants (7) se situent dans les deux profils les plus positifs (4 dans le profil 2 et 3 dans le profil 1). L'autre moitié des enfants se répartit dans les autres profils, moyen ou plutôt négatif.

Notons encore qu'aucun des enfants en avance n'est présent dans le profil 4, qui rassemble des enfants poursuivant des buts d'apprentissage, convaincus de l'utilité de l'école mais qui par contre ne se considèrent pas bons élèves.

En 3^e primaire, plus de la moitié des enfants en retard (25) se regroupent dans les deux profils les plus négatifs. Le profil 5, négatif sur le plan des défis, de la persévérance et du sentiment de compétence, regroupant des enfants ayant une vision non-constructive de l'erreur, comprend 18 enfants. Sept enfants présentent le profil le plus négatif, notamment en ce qui concerne le goût pour l'école.

Les profils motivationnels positifs accueillent peu d'enfants dans leur rang : 3 enfants se situent dans le profil 2 (positif sur le plan défi-persévérance-compétence ; vision constructive de l'erreur – buts d'apprentissage) ; 2 présentent le profil 1, le plus positif en ce qui concerne les défis, la persévérance et le sentiment de compétence.

En ce qui concerne les enfants en avance scolaire, en troisième primaire, un tiers des enfants se situent dans le profil 1, profil positif : défis, persévérance, sentiment de compétence et goût pour l'école.

Les autres profils accueillent de 1 à 3 enfants avancés. Notons que ces avancés, pour lesquels l'on pourrait supposer, étant donné leur probable facilité d'apprentissage, une attitude particulièrement positive par rapport l'école, sont présents tant dans les profils positifs que négatifs. Les profils négatifs, 4, 5 et 6, comptent ensemble un tiers des enfants.

2. Évolution du profil motivationnel des enfants en retard et en avance, de la 1^e à la 3^e primaire

Dans cette partie, nous mettons en relation les profils motivationnels mesurés en 1^e et en 3^e années. **Les enfants, après quelques années de scolarité** (certains ont déjà doublé, d'autres ont déjà été avancés) **présentent-ils un profil motivationnel semblable à celui affiché en première primaire ?**

Le tableau 5 présente cette évolution et reprend pour chaque profil de motivation *MSI* le profil de destination *MS3*, tant pour les enfants en avance que pour les doublants.

Enfants en retard (N = 48 – DM = 6)

Enfants en avance (N = 15 – DM = 2)

Profils MS1	Profils MS3						Total ⁸	Profils MS1	Profils MS3						Total
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6	
1	–	1	1	1	3	–	6	1	2	–	1	–	–	–	3
2	1	–	1	2	4	1	9	2	1	1	–	1	–	–	3
3	1	–	3	1	6	3	14	3	–	1	1	1	–	–	3
4	–	–	1	1	–	1	3	4	–	–	–	–	–	–	–
5	–	2	–	–	1	–	3	5	1	–	–	–	1	–	2
6	–	–	–	–	2	1	3	6	–	–	–	–	–	1	1
7	–	–	1	1	1	1	4	7	1	–	–	–	–	–	1
	2	3	7	6	17	7			5	2	2	2	2	1	

Tableau 5 : Évolution des profils motivationnels entre la 1^e et la 3^e primaires des enfants en retard et en avance scolaire

Penchons-nous tout d'abord sur l'évolution de la 1^e à la 3^e primaires des profils motivationnels des **enfants en retard**.

Nous l'avons vu ci-avant (tableau 4), en première primaire, pour les enfants qui connaîtront le redoublement, 15 présentent un profil motivationnel pour l'école moyen (profil 3); 16 un profil plutôt positif (2) ou positif (1). Seuls 4 enfants présentent un profil motivationnel clairement négatif au début du cursus primaire ; les 6 derniers présentant un profil plutôt négatif. En troisième primaire, les deux profils motivationnels les plus négatifs, 6et 5, regroupent 25 élèves, à savoir plus de la moitié des enfants en retard.

Prenons les 15 enfants qui en 1^e année font partie des profils 1 et 2, positifs en termes de motivation pour l'école. Concernant ces enfants, il est intéressant de noter que 7 d'entre eux ont doublé au moins une fois quand ils arrivent en troisième année⁹. Les autres enfants doubleront soit leur 4^e soit leur 5^e primaire.

En troisième primaire, seuls 2 de ces enfants affichent encore une attitude positive par rapport à l'école (*profils 1 – 2*). Deux autres enfants se retrouvent dans le profil 3, globalement moyen. Les 11 autres de ces enfants pour lesquels les données 1^e et 3^e sont disponibles affichent en troisième primaire, un profil motivationnel plutôt négatif ou négatif. Ces enfants qui entamaient l'école primaire avec une vision positive de l'école (utilité, conception constructive de l'erreur, buts d'apprentissage, ouverts au défis) ont en troisième primaire une vision particulièrement négative de l'erreur, affichent un profil négatif sur le plan défi-persévérance-compétence ou sont les plus opposés à l'apprentissage. Les 3 enfants du profil 4 cependant, s'ils sont les plus opposés à l'apprentissage, gardent encore un haut sentiment de compétence.

Sur les 14 enfants qui font partie du profil motivationnel moyen, 3, en première année primaire, 10 se retrouvent dans les profils plutôt négatifs ou négatifs en 3^e. Onze de ces 15 enfants ont déjà doublé une fois quand ils arrivent en 3^e primaire.

⁸ Pour certains enfants, nous ne disposons pas des données relatives à la motivation 1^e ou la motivation 3^e. C'est pourquoi le nombre total d'enfants dans chaque profil motivationnel peut différer par rapport aux totaux repris dans le tableau 4.

⁹ Sur les 49 enfants qui ont doublé en primaire, 26 ont doublé au moins une fois avant la troisième primaire ; 2 ont doublé leur 3^e année ; 6 leur 4^e et 9 la 5^e primaire. (DM = 5).

Trois des 4 enfants qui en première avaient déjà une attitude négative envers l'école (profil 7) se retrouvent en troisième dans les profils négatifs ou plutôt négatifs 4, 5 et 6.).

À l'analyse de ce tableau, il semble que la motivation pour l'école des enfants (en retard) ne va pas en s'améliorant : d'une attitude plutôt positive ou positive en 1^e, les enfants en arrivent à un profil motivationnel moyen ou négatif.

En effet, si l'on regarde l'ensemble des enfants, le profil motivationnel le plus positif en 3^e primaire (3) ne comprend que 2 enfants. Sept des 48 enfants en retard sont eux dans le profil 4, profil globalement moyen. Sur ces 7 enfants qui affichent toujours en 3^e un profil globalement moyen (*MS3* 4), 5 ont pourtant doublé en début de scolarité primaire. Pour ces quelques enfants, il semble que le redoublement n'ait pas atteint leur goût pour l'école.

Les 2 enfants appartenant au profil le plus positif en 3^e année affichaient en 1^e un profil globalement moyen ou positif. Pour les 7 enfants appartenant au profil moyen en 3^e (profil 4), un seul d'entre eux vient d'un profil négatif.

Enfin, notons encore que les trois profils reflétant une attitude particulièrement négative face à l'école en 3^e primaire comptent ensemble 18 des 25 enfants qui ont doublé en début de scolarité primaire.

Regardons maintenant l'évolution des profils motivationnels des **enfants en avance**. En 1^e, seul le profil 4 (moyen en termes d'attitude envers l'école mais qui regroupe des enfants se considérant comme mauvais) ne comprend aucun des 15 enfants qui seront avancés au cours de leur primaire. En troisième, tous les profils motivationnels comprennent au moins un des enfants avancés.

En première, un peu plus d'un tiers de ces enfants présentent une attitude positive envers l'école. En troisième primaire¹⁰, 4 d'entre eux semblent toujours très motivés pour l'école (enfants favorables aux défis, persévérants, haut sentiment de compétence) ; 1 passe d'un profil positif (1) à moyen (3). Le dernier par contre fait partie en 3^e primaire du profil 4, qui regroupe les enfants les plus opposés à l'apprentissage, les plus orientés vers la performance et présentant un haut sentiment de compétence.

Les 4 enfants qui en 1^e sont dans les groupes de motivation plutôt négatifs ou négatifs se situent en 3^e, dans le profil 1, le plus positif (pour 2 d'entre eux) et dans les profils 5 et 6 pour les 2 autres (profils les plus négatifs).

Ces deux enfants présentent un profil motivationnel qui peut sembler étonnant pour des enfants en avance scolaire. En effet, si leur avance reflète des facilités d'apprentissage, elle peut laisser envisager une forte motivation pour l'école ou en tout cas des attitudes favorables envers l'école, au moins sur certaines dimensions. Or ces deux enfants font partie des profils les plus négatifs à quasi tous les points de vue : défi-persévérance-compétence et vision particulièrement négative de l'erreur pour l'un et pas de poursuite de buts d'apprentissage et très faible goût pour l'école pour l'autre.

¹⁰ La plupart des enfants avancés ont été interrogés quand ils étaient en 4^e, en même temps que les enfants à l'heure (en 3^e).

Toutefois, il faut savoir que la majorité des enfants avancés le sont depuis le tout début de leur scolarité. En effet, 13 des 15 enfants en avance sont entrés immédiatement en 2^e maternelle et ont donc atteint la première primaire une année plus tôt que leurs condisciples.

3. La motivation des enfants en retard scolaire, en 6^e primaire

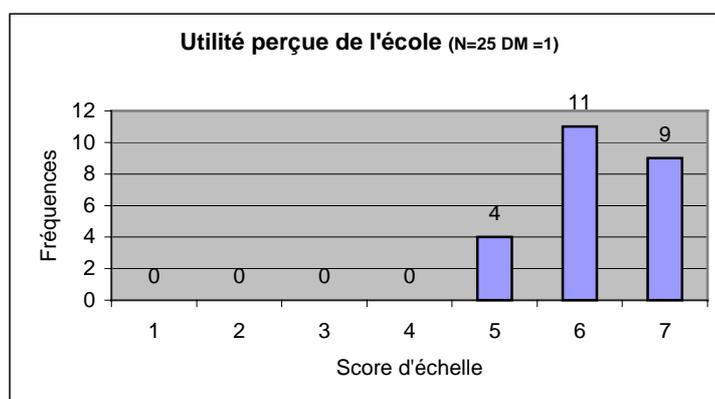
En 6^e primaire, le questionnaire de motivation a été administré dans les classes. Les enfants y répondaient seuls. Pour toute une série d'items relatifs aux différentes dimensions mesurées, les élèves devaient se prononcer sur une échelle de type Likert (7 échelons).

Pour rappel, ce questionnaire cherche à mesurer 6 dimensions, reflétant la motivation pour l'école : la perception générale de ses compétences, la perception spécifique de ses compétences en français et en mathématiques, l'utilité perçue de l'école, l'anxiété ressentie en situation d'évaluation, l'orientation des buts (apprentissage vs performance) et enfin, les attributions causales. Nous ne nous intéressons cependant pas à ces dernières dans cette partie du travail. En effet, nous ne retenons pour cette présentation que les dimensions qui ont également été mesurées en début de scolarité primaire et auxquelles les différents profils motivationnels (*MS1* et *MS3*) font explicitement référence.

Les données motivation 6^e présentées ci-après ne sont disponibles que pour la moitié des enfants en retard (N = 25). Pour chacune des dimensions sondées (les attributions causales exceptées), nous regarderons dans quelle mesure les redoublants présentent un score élevé, moyen ou faible. Pour l'instant, il s'agit essentiellement de décrire les caractéristiques motivationnelles des enfants en retard. Il pourrait être intéressant de comparer la situation des doublants à celle des enfants à l'heure. Les doublants se différencient-ils des enfants à l'heure ou pas ?

Les enfants se prononçaient sur une échelle à 7 niveaux, allant de *pas du tout d'accord* (1) à *tout à fait d'accord* (7) ou, pour les items relatifs à la dimension « anxiété en situation d'évaluation » de *jamais* (1) à *toujours* (7).

Les doublants perçoivent-ils l'utilité de l'école ? S'ils sont en échec, est-ce parce qu'ils ne voient pas ou plus le sens de l'école ? Le graphique 1 présente les scores des enfants en retard pour la dimension **utilité perçue de l'école**. Pour rappel, cette dimension renvoie à des items du type « aller à l'école, c'est important pour moi », « l'école est utile pour mon avenir », « ce que j'apprends à l'école me sert tous les jours dans la vie »,

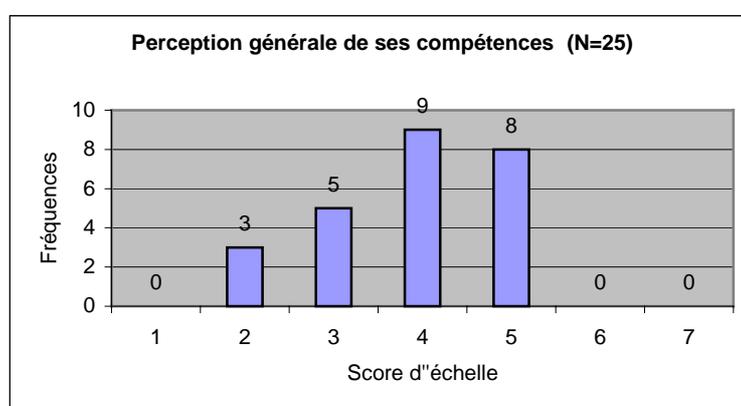


Graphique 1 : Distribution des scores des enfants en retard pour la dimension *utilité perçue de l'école*

Tous les doublants pour lesquels nous disposons de l'information semblent toujours percevoir l'utilité de l'école. Aucun d'entre eux en effet ne présente un score faible pour cette dimension. La majorité des enfants est en effet d'accord (11) voire tout à fait d'accord (9) avec les différents items relatifs à cette dimension.

L'échec et a fortiori le redoublement reflètent une succession d'évaluations négatives. Ces évaluations négatives à répétition peuvent faire naître chez les doublants un sentiment d'incompétence plus ou moins fort. Regardons maintenant quelle perception ont les enfants doublants, d'une part de leurs compétences scolaires en général et d'autre part, de leurs compétences dans deux branches particulières : les mathématiques et le français.

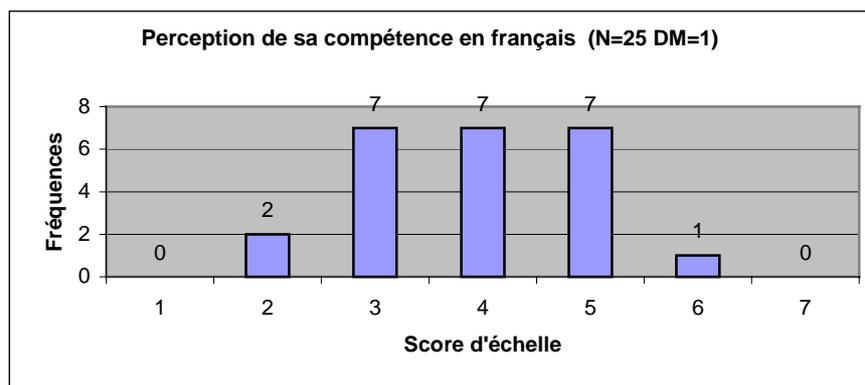
Le graphique 2 présente les scores des enfants en retard pour la dimension *perception générale de sa compétence*.



Graphique 2 : Distribution des scores des enfants en retard pour la dimension *Perception générale de ses compétences*

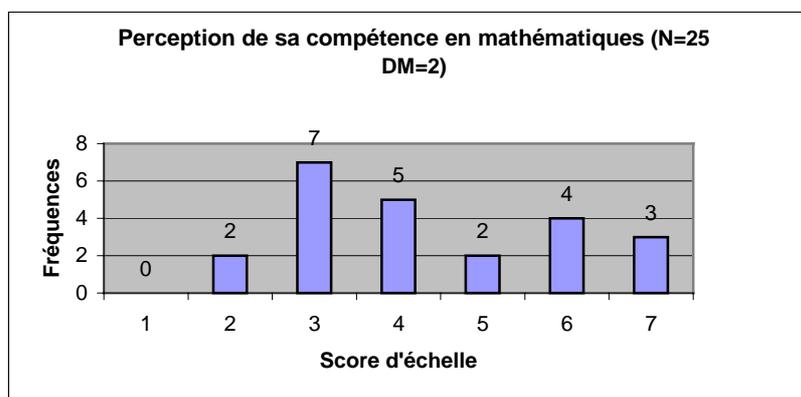
Aucun des enfants n'a une image particulièrement élevée de ses compétences. Par ailleurs, aucun d'entre eux n'en a une image totalement négative. Cependant, ils sont 16 à présenter globalement une faible image de leurs compétences. Une partie des items relatifs à cette dimension amène l'enfant à se positionner par rapport à ses condisciples. À la lecture de ce graphique, un quart des enfants doublants semblent donc se reconnaître plus faibles, et moins bons élèves. Ils disent également éprouver des difficultés et reconnaissent avoir besoin de plus de temps que les autres. Neuf enfants par contre obtiennent un score de 4 et ne se considèrent pas plus faibles ou plus forts que leurs condisciples ; ou n'éprouvent pas plus ou moins de difficultés qu'eux. Enfin, 8 enfants se perçoivent comme légèrement meilleurs que leurs condisciples.

Qu'en est-il de cette perception pour les deux disciplines *Français* et *Mathématiques* ?



Graphique 3 : Distribution des scores des enfants en retard pour la dimension *Perception de ses compétences en français*

En ce qui concerne le cours de français, les enfants qui ont doublé n'ont pas non plus (excepté un enfant) une vision très positive de leurs compétences. Un seul se voit vraiment meilleur que la moyenne de sa classe. Neuf élèves se perçoivent en français comme étant moins bons que les autres ; 7 par contre se situent dans la moyenne de la classe.

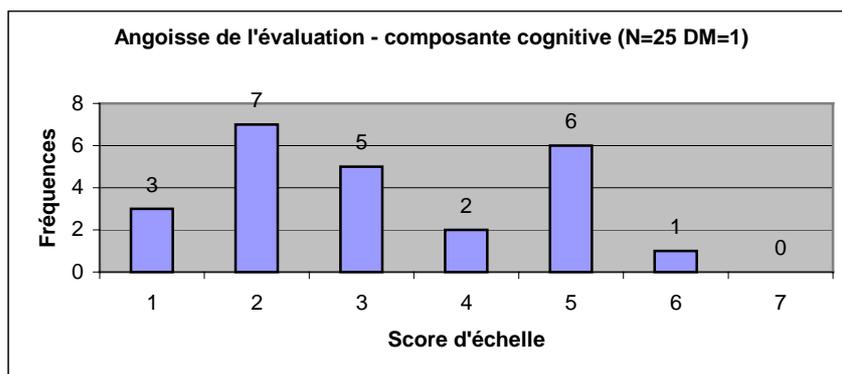


Graphique 4 : Distribution des scores des enfants en retard scolaire pour la dimension *Perceptions de ses compétences en mathématiques*

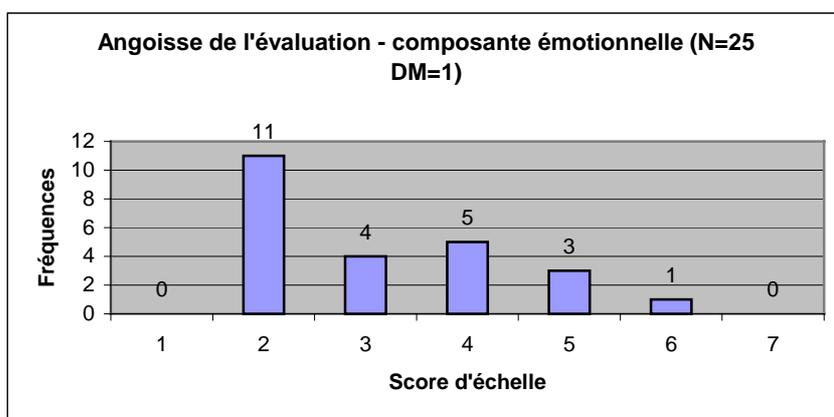
La situation pour les mathématiques semble quelque peu différente. Quelques-uns des enfants en retard se perçoivent, en mathématiques, vraiment meilleurs que leurs condisciples (scores 6 et 7) ; disent par ailleurs tout comprendre et pensent obtenir de bons résultats en fin d'année. Neuf enfants se situent par contre clairement en dessous de la moyenne, se disent plus faibles et éprouvent des difficultés par rapport à cette discipline.

L'image que les enfants ont de leurs compétences en français et en mathématiques reflète-t-elle la « réalité » ou est-elle erronée ? Pour répondre à cette question, il pourrait être intéressant de mettre en relation l'image que les enfants ont de leurs compétences en français et en mathématiques avec leurs résultats scolaires.

Les enfants qui ont connu le redoublement redoutent-ils les situations d'évaluation ? Sont-ils particulièrement anxieux lors des tests ou des examens ? Cette dimension se divise en deux composantes, l'une cognitive, l'autre émotionnelle. Les graphiques 5 et 6 montrent les scores des enfants ayant connu le redoublement à ces deux sous-dimensions.



Graphique 5 : Distribution des scores des enfants en retard scolaire pour la dimension *Angoisse de l'évaluation – composante cognitive*

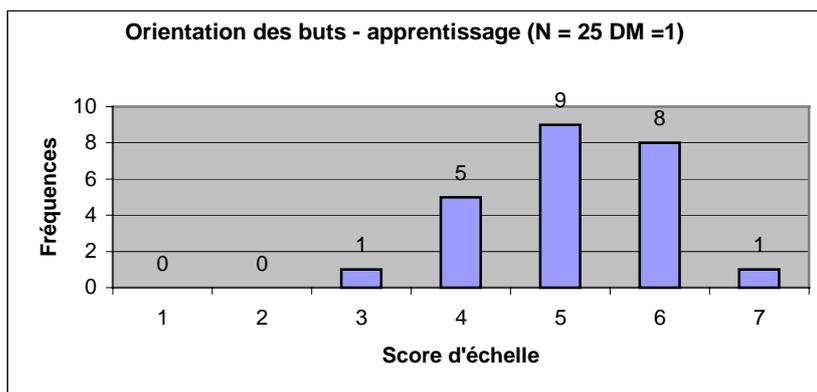


Graphique 6 : Distribution des scores des enfants en retard scolaire pour la dimension *Angoisse de l'évaluation – composante émotionnelle*

Ces deux graphiques tendent à montrer que les situations d'évaluation (tests ou examen) semblent peu affecter les enfants qui ont doublé. Quinze enfants obtiennent en effet des scores moyens peu élevés voir faibles pour les deux sous-composantes de cette dimension.

Cependant, si l'on retourne aux données brutes, on peut remarquer que la moitié de ces enfants ont pour certains items relatifs à la composante cognitive, des scores particulièrement élevés (6 ou 7) : la nervosité peut les empêcher de se rappeler ce qu'ils ont étudié et ils ressentent la peur de doubler. Ce sont ces mêmes sentiments que ressentent plus fortement les élèves qui ont en moyenne des scores plus élevés.

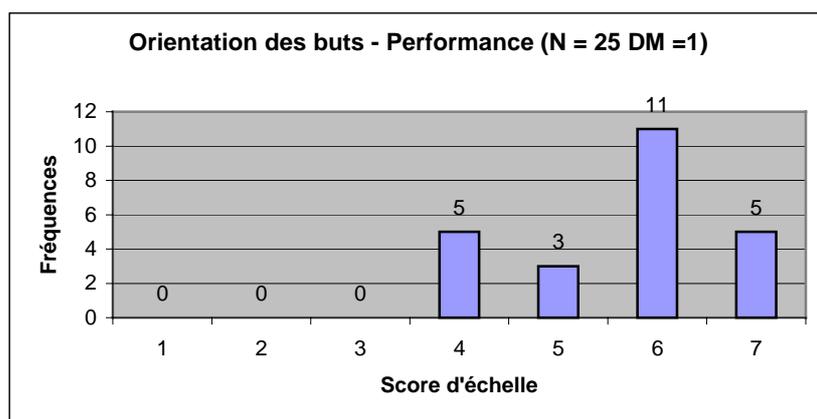
Du point de vue de la composante émotionnelle, les enfants semblent en moyenne encore moins touchés mais à nouveau, si l'on regarde de plus près les scores bruts, deux items obtiennent, pris séparément, des scores élevés pour une dizaine d'enfants.



Graphique 6 : Distribution des scores des enfants en retard scolaire pour la dimension *Orientation des buts* – *apprentissage*

Seul un enfant présente un score faible pour cette dimension. Les doublants semblent bien poursuivre des buts d'apprentissage. Dix-huit enfants au total obtiennent des scores moyens élevés.

Les deux propositions qui en moyenne obtiennent le moins d'adhésion de la part des doublants touchent à la difficulté : un exercice facile n'est pas vu comme plus ennuyeux et les enfants ne semblent pas préférer le travail qui les fait vraiment réfléchir.



Graphique 7 : Distribution des scores des enfants en retard scolaire pour la dimension *Orientation des buts* – *performance*

Les enfants doublants semblent également accorder de l'importance aux performances. Aucun n'affiche de score faible pour cette dimension ; seuls 5 enfants ont un score global moyen. Seize enfants affichent les scores les plus élevés. Si l'on regarde les scores moyens de chaque item relatif à cette dimension, les plus élevés (score 6) sont ceux relatifs à l'importance accordée aux félicitations de l'enseignant et à la fierté que les enfants ressentiraient s'ils obtenaient les meilleurs résultats.

Que retenir de ce premier tableau ?

La motivation pour l'école des enfants qui ont connu l'échec ne va pas en s'améliorant. D'un profil positif ou moyen en début de scolarité, les enfants évoluent vers un profil plus

négatif en troisième primaire. Les enfants qui, en première, font partie des profils positifs ou globalement moyens et qui ont connu l'échec dans les premières années du primaire se situent en troisième dans les profils plutôt négatifs ou négatifs. En troisième, en effet, près de trois quart des enfants qui ont doublé soit la première soit la deuxième année sont regroupés dans les deux profils les plus négatifs par rapport à l'école.

Quant aux enfants qui au départ appartiennent aux profils négatifs, ils restent au fil de leur scolarité primaire dans des profils plutôt négatifs ou négatifs.

Pour la 6^e primaire, le tableau peut globalement ne pas paraître alarmant : les enfants perçoivent toujours, même fortement, l'utilité de l'école et semblent encore poursuivre des buts d'apprentissage.

A priori, ces deux observations peuvent paraître étonnantes. Pour ce qui est de la perception de l'utilité de l'école, les enfants peuvent ne renvoyer que le discours ambiant concernant l'école et son intérêt. Ainsi, les enfants exprimeraient non pas leurs sentiments réels mais ce qu'ils perçoivent comme étant la réponse attendue. Pierrehumbert (1992, cité dans Crahay, 1996) a en effet montré que les réponses d'élèves (en difficultés) à des échelles d'attitudes doivent être interprétées avec une certaine prudence, la désirabilité sociale pouvant entrer en jeu.

Venons-en à la poursuite des buts d'apprentissage. Dweck (1989, cité dans Huart, 2000) a distingué les buts d'apprentissage (*la valeur d'une activité est jugée en fonction des nouvelles connaissances qu'elle permet d'acquérir*) des buts de performance (*poursuite d'objectifs de reconnaissance sociale*). Cette distinction a pu laisser sous-entendre une opposition entre ces deux types de buts ; les uns, en l'occurrence les buts d'apprentissage, étant plus « adéquats » que les buts de performance. La situation ne serait pas aussi simple, les enfants ne poursuivant pas soit l'un soit l'autre. Selon des auteurs comme Viau en effet, au fil des ans, tous les apprenants finissent par adopter des buts de performance, ceux-ci pouvant devenir un complément indispensable aux buts d'apprentissage.

Ainsi, il n'est pas illogique que les doublants poursuivent toujours dans une certaine mesure des buts d'apprentissage. Par ailleurs, il apparaît ici –pour les doublants pour lesquels nous disposons de l'information-, qu'ils poursuivent parallèlement des buts de performance (poursuite d'objectifs de reconnaissance, reconnaissance de l'enseignants que leur statut de doublant peut leur avoir fait perdre)

Cependant, il apparaît dans cette première partie que les doublants, au terme de leur scolarité primaire, ont une perception faible voir négative de leurs compétences, globalement et dans les matières telles que le français ou les mathématiques. La plupart d'entre eux se disent plus faibles et reconnaissent avoir besoin de plus de temps que les autres. L'on sait par ailleurs que la manière dont l'élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à son accomplissement (Zimmerman, Bandura & Martinez-Ponz (1992) ; Pintrich et Garcia (1992), cités dans Huart, 2000).

Les situations d'évaluation ne paraissent pas tellement affecter les enfants. Cependant, si les situations d'évaluations ne semblent pas ou peu les stresser (mais ici aussi, la désirabilité sociale peut jouer), il apparaît toutefois que les doublants accordent une certaine importance aux résultats. Les enfants poursuivent tous des buts de performance. Il semble à ce propos que beaucoup d'entre eux seraient fiers s'ils obtenaient les meilleurs résultats de la classe.

Toujours par rapport à cette dimension, les doublants semblent également accorder beaucoup d'importance aux félicitations de l'enseignant.

Pour les enfants avancés, la situation semble quelque peu différente. Au fil des premières années de l'enseignement primaire, la situation évolue positivement ou négativement selon les enfants. En première, les enfants sont diversement répartis dans les différents profils, tant positifs que négatifs (seul le profil regroupant les enfants qui se perçoivent comme mauvais élèves n'est pas représenté).

La diversité des parcours motivationnels des enfants en avance s'explique sans doute par le fait que la majorité des enfants ont été avancés dès le tout début de l'école. Ils sont directement entrés en 2^e maternelle. Ces enfants ne sont probablement pas conscients de leur statut d'avancés, leur avancement n'ayant pas été « marqué » par un saut de classe visible. Le vécu scolaire des enfants en avance nous paraissant moins problématique que la situation des doublants, nous ne dresserons pas de portraits d'avancés dans la suite de ce travail.

Le parcours scolaire de 5 enfants qui ont connu l'échec

Pour cette seconde partie, nous nous centrons sur le parcours de 5 enfants ayant connu le redoublement. Pour ces enfants qui ont connu le redoublement, nous retournons aux données brutes (entretiens de motivation 1^e et 3^e, scores détaillés de motivation 6^e d'une part, aux données relatives à l'engagement parental d'autre part (informations issues des questionnaires administrés aux parents depuis le début de l'étude). Ces analyses devraient nous permettre de mieux comprendre le vécu et la réalité scolaire de ces doublants.

Au fil des différentes prises d'informations *motivation*, nous reprenons essentiellement les données touchant à la perception de soi (de ses compétences en général et par rapport à une discipline particulière), à l'utilité de l'école, à l'angoisse de l'évaluation et à l'orientation des buts.

L'engagement parental lui, est analysé au travers d'une série de questions issues des données *familles*. Trois éléments principaux sont retenus pour refléter l'engagement parental : *les visites à l'école, la supervision des devoirs et la communication parents-enfants* sur des sujets relatifs à l'école.

Sandra, Mickaël, Nicolas, Aurélie et Loïc ont été choisis de manière à refléter une certaine diversité (année doublée, niveau socioculturel, profil motivationnel en 1^e et 3^e). Ce sont également des enfants pour lesquels nous disposons d'un maximum d'informations.

Sandra (1311)

SES	Année doublée	Profil MS1	Profil MS3
2	3 ^e primaire	3	5

Attitudes envers l'école, de la 1^e à la 6^e primaire

Perception de ses compétences

En 1^e primaire, Sandra se dit bonne élève, parce qu'elle a de beaux points. En 3^e primaire, elle n'est plus aussi catégorique : bonne élève en français, elle dit avoir des difficultés pour les dictées et le calcul. À la question de savoir comment elle apprend, elle répond en termes d'attitude : « j'écoute ». Elle dit par ailleurs ne pas être perçue comme une bonne élève, ni par l'enseignant, ni par ses parents, qui lui renvoient parfois une image positive de son travail, mais souvent une image négative (« c'est pas bien » ; « ils m'engueulent quand j'ai 0 », ...). En ce qui concerne ses performances dans des matières bien particulières, Sandra se situe « comme les autres » pour la lecture, mais « moins bonne » en ce qui concerne le calcul, la dictée et la rédaction.

En 6^e primaire, Sandra a une très faible image globale des ses compétences. Pour cette dimension, elle obtient en effet un des scores les plus faibles (2). Elle se reconnaît plus faible que les autres enfants de sa classe ; ne pense pas être une bonne élève ; reconnaît avoir des difficultés à l'école. Elle n'est par ailleurs pas certaine de réussir son année.

Perception de l'utilité de l'école

En 1^e, Sandra dit aimer l'école ; elle aimait également la maternelle pour les jeux. L'école semble importante ; elle dit aimer apprendre à lire (y voit la possibilité de pouvoir lire des livres). En troisième, Sandra semble moins apprécier l'école : elle n'aime pas y aller pour « travailler ». Cependant, tant en 3^e primaire qu'en 6^e, Sandra perçoit toujours l'utilité de l'école.

Évaluation – statut de l'erreur et orientation des buts

En situation d'évaluation, Sandra dit avoir peur, surtout d'avoir de mauvais points. En 6^e primaire, Sandra présente un score élevé (6) pour les deux composantes de cette dimension : en situation d'évaluation, elle se dit toujours qu'elle est en train de rater et pense aux conséquences éventuelles en cas d'échec. Il lui arrive d'être nerveuse au point de ne pas se rappeler ce qu'elle a étudié et se dire quelquefois qu'elle pourrait doubler. Émotionnellement, les situations d'évaluation la touchent également : elle dit connaître fréquemment transpiration ou accélérations cardiaques et se faire toujours du souci s'il y a une interrogation en mathématiques ou en français.

Dès la première primaire, Sandra n'aime pas les exercices difficiles ; elle dit par ailleurs qu'elle n'aime pas réfléchir et qu'elle n'aime pas travailler. Elle ne persévère pas face à la difficulté et n'essaye donc pas d'aller au bout des exercices proposés. L'erreur est perçue comme étant grave : elle fait référence à l'absence de cadeaux si l'on n'a pas de bons points et aux réactions négatives de son entourage (enseignant et parents). En troisième primaire, la situation ne change pas : l'erreur est toujours grave (« maman et papa nous engueulent » ; « c'est marqué dans le bulletin »). Ses parents semblent réagir négativement face à l'erreur ou en tout cas aux mauvais résultats : ils « l'engueuleraient » et lui feraient faire des punitions. Elle reconnaît cependant qu'ils sont contents si elle a de beaux points et qu'ils la récompensent (plus de temps passé avec elle ou permission de regarder la TV). Elle n'aime pas les exercices difficiles mais elle leur reconnaît une certaine utilité (« quand on sera grand, il faudra bien devoir en faire »). En 6^e primaire, elle ne perçoit pas les exercices faciles comme étant ennuyeux et dit ne pas du tout préférer le travail qui la fait vraiment réfléchir.

En termes de performance, en 6^e primaire, Sandra ne pense pas du tout que les points sont utiles pour pouvoir se situer par rapport aux autres enfants ; cependant, c'est très important pour elle d'être félicitée par l'enseignant et avoir de beaux points est perçu comme une récompense de l'étude fournie. Sandra dit ne pas vouloir faire de meilleurs résultats que ses condisciples mais reconnaît qu'elle serait fière si elle obtenait les meilleurs résultats de la classe pour une interrogation.

Engagement parental au fil de la scolarité primaire

Quand Sandra est en première primaire, la maman dit l'aider pour faire ses devoirs. Elle pense cependant ne pas devoir le faire (l'enseignant doit voir ce que l'enfant sait ou ne sait pas faire). Elle dit par ailleurs que Sandra n'a pas vraiment besoin de son aide. Quand les devoirs sont finis, la maman dit les corriger. Elle ne donne pas elle-même du travail à sa fille.

En 5^e primaire, Sandra, d'après sa maman, ne consacre que peu de temps à ses devoirs : 1/4 d'heure les jours d'école, rien le mercredi après-midi ni le weekend). La maman dit aider Sandra et contrôler les devoirs faits.

Selon la maman, elle discute régulièrement avec sa fille de ce qu'elle apprend en classe, de la vie de la classe, de l'enseignant et de ses camarades. Elle ne parle que de temps en temps de son avenir scolaire.

Enfin, la maman s'estime assez bien informée sur l'école ; ne souhaite pas être informée davantage ni que des rencontres avec les enseignants soient plus développées.

Mickaël (1751)

SES	Année doublée	Profil MS1	Profil MS3
2	2 ^e primaire	1	3

Attitudes envers l'école, de la 1^e à la 6^e primaire

Perception de ses compétences

Pour Mickaël, le bon élève est celui qui « a tout juste ». Il se dit ainsi bon élève, dans la mesure où il connaît quelquefois cette situation. En troisième primaire, Mickaël ne se voit « pas vraiment » comme un bon élève. Il pense par contre que son enseignant le considère comme un bon élève (sans toutefois savoir dire pourquoi) ainsi que ses parents (qui lui disent souvent). En termes de résultats, il se dit moins bon ou comme les autres en dictée, rédaction et calcul mais se dit par contre meilleur en lecture. Il dit d'ailleurs aimer lire.

En 6^e primaire, il obtient un score de 4 (score central) à la dimension « perception globale de sa compétence ». S'il ne se situe pas en dessous de la moyenne de sa classe et ne pense pas apprendre moins bien que la plupart des autres élèves (sauf un peu en français), Mickaël n'est pas certain de réussir son année sans problèmes ; il pense même qu'il pourrait doubler. Globalement et particulièrement en mathématiques et en français, Mickaël reconnaît qu'il a besoin de plus de temps que les autres pour mener à bien les exercices demandés.

Perception de l'utilité de l'école

En 1^e année, Mickaël dit aimer l'école (notamment pour la lecture) et reconnaît son importance pour pouvoir apprendre ; il aimait également l'école maternelle. En 3^e primaire, Mickaël dit toujours aimer l'école (il n'y a par ailleurs rien de particulier qu'il n'aime pas). Il reconnaît l'importance de bien maîtriser les apprentissages fondamentaux (lire, écrire et calculer). À la fin de l'école primaire, Mickaël perçoit toujours l'utilité de l'école (il se dit tout à fait d'accord avec tous les items proposés).

Évaluation – statut de l'erreur et orientation des buts

Les situations d'évaluation ne semblent pas particulièrement angoisser Mickaël. En 3^e primaire, il dit clairement ne pas avoir peur parce qu'il étudie bien. En 6^e par contre, il dit être quelquefois nerveux au point de ne pas retenir ce qu'il a étudié. Par ailleurs, il lui arrive souvent de penser à ce qui se passerait en cas d'échec. Il se fait également quelquefois du souci quand il doit passer un test de mathématiques.

En début de scolarité, Mickaël dit aimer les exercices difficiles (c'est gai quand il trouve) ; il ne s'arrête pas avant d'avoir fini et essaye toujours d'aller jusqu'au bout. Il ne semble pas considérer l'erreur comme étant grave mais il précise que ses parents se fâchent s'il fait mal son travail. Ils lui disent que c'est bien quand il revient avec de bons résultats. En troisième primaire, les exercices difficiles ne lui plaisent plus autant mais il pense toujours pouvoir les réussir. Il lui arrive cependant de s'arrêter avant d'avoir terminé. L'erreur n'est pas grave en situation d'exercices mais bien en situation de contrôle (« si on n'a pas les points, on ne passe pas »). Ses parents se fâchent s'il rate surtout les contrôles et les dictées. En cas de réussite, il est félicité et récompensé (« sucettes »).

En 6^e primaire, Mickaël semble poursuivre à la fois des buts de performance et des buts d'apprentissage. Un exercice facile est plus ennuyeux qu'un difficile ; il préfère le travail qui le fait vraiment réfléchir et aime les exercices qui le font vraiment progresser. En termes de « performance », il voudrait de meilleurs résultats que les autres ; c'est important d'être félicité et il serait fier s'il obtenait les meilleurs résultats de la classe. Les points ne sont pas vraiment importants pour se situer par rapport aux autres.

Engagement parental au fil de la scolarité primaire

En première primaire, la maman dit aider Mickaël pour faire ses devoirs et dit également les corriger. Il lui arrive de donner du travail supplémentaire à son fils ; elle le fait notamment calculer et écrire. La maman dit avoir des contacts réguliers avec l'enseignante (au moins une fois par semaine) et dit s'adresser à elle s'il y a un problème.

Quand Mickaël est en 5^e primaire, la maman n'a jamais rencontré l'enseignant (rien n'a été prévu par l'école et la maman n'a rien sollicité). La maman ne semble pas avoir d'attentes particulières vis-à-vis d'éventuels contacts avec l'enseignant. Elle précise cependant qu'elle aimerait voir se développer davantage les entretiens individuels.

D'après la maman, Mickaël consacre en moyenne une demi-heure tous les jours, mercredi après-midi et weekend compris à ses devoirs. Il est aidé tant par sa maman que par son papa.

La maman dit parler régulièrement avec Mickaël de ce qu'il apprend à l'école mais jamais de ses camarades, de la vie de la classe, de l'enseignant ou de son avenir scolaire. Elle aimerait cependant voir davantage de présentations des travaux des enfants.

Pour ce qui est d'une éventuelle participation des parents aux activités de l'école, elle estime qu'aucune des activités listées ne relève du rôle des parents (tant les activités relatives à ce qui se passe en classe que des activités concernant le fonctionnement global de l'école).

Nicolas (3291)

SES	Année doublée	Profil MS1	Profil MS3
5	4 ^e primaire	7	3

Attitudes envers l'école, de la 1^e à la 6^e primaire

Perception de ses compétences

Le bon élève, pour Nicolas, est davantage défini en termes d'attitudes : il travaille bien, fait bien ses devoirs, ne fait pas de bruit et ne crie pas. Il ne se dit pas bon élève. En troisième, les bons résultats entrent dans la définition qu'il donne du bon élève. Il ne pense toujours pas être un bon élève parce qu'en mathématiques notamment, il ne sait rien faire. Selon lui, ni l'enseignant, ni ses parents ne le considèrent comme un bon élève. Il se dit moins bon que les autres en calcul et en dictée. Il dit aussi avoir besoin de plus de temps que les autres pour comprendre. Il n'aime ni lire, ni écrire, ni calculer.

En 6^e primaire, il semble se percevoir comme un élève moyen, sauf en mathématiques où il se dit plus faible que ses condisciples. De manière générale, il dit clairement éprouver des difficultés à l'école et ne se sent pas toujours capable de comprendre tout ce qui se dit. La situation est semblable en ce qui concerne les mathématiques : il n'aura pas de bons résultats

à la fin de l'année ; il ne se sent pas capable de tout comprendre et dit avoir besoin de plus de temps que les autres pour réussir.

Perception de l'utilité de l'école

Dès la première primaire, Nicolas dit ne pas aimer l'école ; il en reconnaît cependant l'importance. Il en est de même pour l'apprentissage de la lecture : s'il admet l'utilité de cette compétence, il n'aime pas apprendre à lire.

En troisième, il dit aimer l'école parce que le temps y passe plus vite. Il dit ne pas apprécier les mathématiques. Il reconnaît toujours l'importance de l'école, qui offre la possibilité d'apprendre. En 6^e primaire également, il obtient le score d'échelle maximum pour cette dimension.

Évaluation – statut de l'erreur et orientation des buts

En troisième, Nicolas dit avoir peur en situation d'évaluation : si c'est difficile, il s'énerve et ne sait plus se concentrer. En 6^e primaire par contre, les tests ou les examens ne semblent pas l'atteindre. Il lui arrive juste quelquefois de transpirer ou de sentir son cœur s'accélérer.

Nicolas, en troisième primaire, semble s'investir dans une tâche « pour faire plaisir à Madame », « pour montrer qu'il est un bon élève » et pour « avoir de bonnes notes ». En sixième, il poursuit toujours davantage les buts de performance : il est d'accord ou tout à fait d'accord avec l'ensemble des propositions : aimerait de meilleurs résultats, serait fier si c'était le cas, considère les félicitations comme importantes.

La difficulté n'a jamais été appréciée ni recherchée par Nicolas. En première année, il n'aime pas les exercices difficiles ; il lui arrive de s'arrêter avant de les avoir finis. La situation est la même en troisième : plus il est amené à se concentrer et à réfléchir, moins il aime. Par ailleurs, la difficulté nécessitant plus de temps, il ne peut terminer ce qui est demandé dans les délais. En 6^e primaire, Nicolas ne trouve pas les exercices faciles ennuyeux et n'aime pas particulièrement les exercices qui le font progresser ou vraiment réfléchir.

Engagement parental au fil de la scolarité primaire

En première primaire, la maman de Nicolas l'aide pour faire ses devoirs. Celui-ci leur consacre plus ou moins une demi-heure par jour (sauf le mercredi, le vendredi et le weekend). D'après la maman, Nicolas « râle pendant une heure avant de commencer ». Elle corrige les devoirs une fois qu'ils sont terminés mais ne donne pas de travail supplémentaire à Nicolas. En troisième primaire, la maman aide toujours Nicolas pour ses devoirs (le moment des devoirs se passe assez bien). Elle les corrige une fois qu'ils sont terminés et ne donne toujours pas de travail supplémentaire à son fils. En 5^e primaire, la maman est toujours présente pour les devoirs. Nicolas leur consacre en moyenne un quart d'heure tous les jours et est aidé tant par sa maman que par son papa.

Nicolas et sa maman parlent régulièrement de ce qui concerne l'école (ce qu'il apprend, ses camarades, la vie de la classe, l'enseignant). Il leur arrive de parler de son avenir scolaire mais rarement.

La maman a rencontré l'enseignant de son enfant lors d'une réunion organisée. Elle n'a pas cherché à obtenir spontanément d'autres entretiens. Elle ne semble pas avoir d'attentes particulières de ces contacts avec l'enseignant. Il n'y a pas de domaines scolaires particuliers pour lesquels elle souhaiterait plus d'informations ; elle ne souhaite pas non plus voir se développer davantage des rencontres avec les enseignants.

En ce qui concerne une éventuelle participation des parents à des activités précises de l'école (qui concernent directement le travail en classe, l'organisation de l'école ou les choix plus pédagogiques), elle estime que ça ne concerne pas les parents.

Aurélie (3411)

SES	Année doublée	Profil MS1	Profil MS3
5	5 ^e primaire	4	6

Attitudes envers l'école, de la 1^{re} à la 6^e primaire

Perception de ses compétences

Dès la première année primaire, Aurélie dit qu'elle n'est pas une bonne élève : « je sais bien que non, j'ai toujours de mauvais points ». Elle signale spontanément qu'elle a des difficultés. En troisième, elle répond toujours négativement à la question de savoir si elle est une bonne élève : si ce n'est pour lire (« mais c'est tout »), elle dit qu'elle n'est pas « douée ». Les autres enfants réfléchissent beaucoup plus vite qu'elle. Elle ne pense pas pouvoir réussir un exercice difficile de 4^e année, même si un élève plus faible qu'elle y parvenait. Les encouragements de l'enseignante pourraient éventuellement l'aider.

En troisième primaire, Aurélie dit ne pas aimer lire et calculer ; les calculs lui demandent de beaucoup trop réfléchir. Globalement, Aurélie dit que ses résultats sont moins bons que ceux de ses condisciples.

En 6^e primaire, Aurélie a toujours une faible perception de ses compétences : elle se dit plus faible que les autres élèves de sa classe ; elle apprend moins bien que les autres et dit éprouver des difficultés à l'école. Elle dit avoir toujours besoin de plus de temps pour comprendre. Si l'on se penche sur l'image qu'elle a de ses compétences en mathématiques et en français, elle se situe davantage dans la moyenne (ni plus ni moins faible que les autres). Si pour ces deux cours en particulier, elle se dit quelquefois meilleure que les autres, elle dit toujours ne pas tout comprendre et avoir besoin de plus de temps pour réussir.

Perception de l'utilité de l'école

Aurélie, en première primaire, dit ne pas aimer l'école ni apprendre à lire. Elle appréciait l'école maternelle parce qu'elle y bricolait ; elle regrette maintenant de ne plus avoir le temps de jouer. En milieu de scolarité, Aurélie n'aime toujours pas l'école (« on travaille tout le temps »). Aussi bien en première qu'en troisième cependant, Aurélie reconnaît l'utilité de l'école. Elle fait référence à l'argent que ses parents gagnent parce qu'ils savent lire ; elle met également en avant les apprentissages. Elle reconnaît également l'importance des apprentissages fondamentaux.

En sixième primaire, Aurélie perçoit toujours l'utilité de l'école (mais plus fortement que les autres enfants). Elle ne semble notamment pas convaincue que ce qu'elle apprend à l'école peut lui servir dans la vie de tous les jours.

Évaluation – statut de l'erreur et orientation des buts

Aurélie dit ne pas avoir peur en situation d'évaluation, ni en 3^e ni en 6^e primaires.

En première, Aurélie pense que c'est grave de se tromper ; l'erreur signifie que l'on n'a pas bien travaillé et ce n'est « pas bien ». En troisième, l'erreur est grave aussi bien dans les exercices que dans les contrôles. Les erreurs amènent de mauvaises notes, reprises au bulletin, et peuvent donc, à terme, faire doubler.

Si elle reconnaît une certaine utilité aux exercices, Aurélie dit les faire « pour faire plaisir à Madame/ Monsieur » et « pour montrer qu'elle est bonne élève ». En 6^e primaire, la situation est plus nuancée. Si l'on considère le score moyen, elle ne semble pas spécialement poursuivre des buts de performance. Cependant, elle se dit tout à fait d'accord avec deux des propositions relatives à cette dimension : les félicitations de l'enseignant sont importantes et elle serait fière d'obtenir les meilleurs résultats de la classe pour un test.

Aurélie cherche encore à éviter la difficulté et n'aime pas devoir trop réfléchir et se concentrer.

Engagement parental au fil de la scolarité primaire

D'après Aurélie, sa maman l'aide tous les jours pour faire ses devoirs. Cette information est confirmée par la maman. Les devoirs sont corrigés une fois terminés ; la maman dit ne pas donner du travail supplémentaire. En 5^e primaire par contre, la maman signale qu'Aurélie n'est plus aidée pour ses devoirs, ni par elle, ni par le papa. Elle estime qu'Aurélie n'a pas besoin de son aide.

La maman dit participer aux réunions organisées par l'enseignant. Elle dit également avoir eu régulièrement (*8 fois et plus*) des contacts avec ce dernier, autres qu'un simple bonjour et en dehors d'un rendez-vous fixé à l'avance. Elle dit avoir apprécié ces rencontres qui auraient eu un effet plutôt positif sur la scolarité de sa fille.

Aurélie et sa maman parlent de *temps en temps* de ce qui se passe à l'école (les apprentissages, les camarades, la vie de la classe, l'enseignant) et *rarement* de l'avenir scolaire d'Aurélie.

La maman ne souhaite pas être informée davantage de ce qui se passe à l'école ; elle aimerait cependant plus de réunions de parents. Elle serait par ailleurs prête à s'investir dans des activités de l'école qui relèvent de l'organisation globale et de la réflexion pédagogique qui touche le fonctionnement de l'école (pas ce qui se passe à même la classe)

Loïc (3791)

SES	Année doublée	Profil MS1	Profil MS3
3	2e primaire	3	3

Attitudes envers l'école, de la 1e à la 6e primaire

Perception de ses compétences

Loïc, en première année, se dit bon élève (notamment parce qu'il écrit bien) ; en troisième, il se dit « moyen » : il se dit « nul » en dictée. Il dit cependant ne pas apprendre plus mal ou mieux que les autres enfants de sa classe. Il pense par ailleurs pouvoir réussir un exercice difficile de 4^e. En termes de résultats, il se dit « comme les autres » sauf en calcul où il se dit meilleur. Selon Loïc, et l'enseignant et ses parents le considèrent comme un bon élève.

En 6^e primaire, l'image globale qu'il a de ses compétences n'est pas mauvaise, bien qu'il se voit moins fort que les autres enfants de sa classe. Loïc a une plus mauvaise perception de sa compétence en français qu'en mathématiques. En math, il sait qu'il n'aura pas de bons résultats en fin d'année ; en français, il dit ne pas être capable de tout comprendre, il

reconnaît avoir besoin de plus de temps et avoir des problèmes pour l'étude de cette discipline.

Perception de l'utilité de l'école

En première et en troisième, Loïc dit aimer l'école et reconnaît son importance (« pour apprendre à lire », « pour apprendre des choses ») ; il reconnaît également l'utilité des apprentissages fondamentaux (lire, écrire et calculer). En 6^e, l'utilité de l'école est toujours perçue.

Évaluation – statut de l'erreur et orientation des buts

Lors de l'entretien de 3^e primaire, Loïc dit avoir peur et se sentir nerveux en situation d'évaluation : il redoute notamment les moqueries des autres enfants s'il ne donne pas les bonnes réponses. En 6^e primaire par contre, Loïc présente pour cette dimension des scores très bas : il ne semble pas du tout atteint par un quelconque stress lors des tests ou des examens.

Dès la première, Loïc dit ne pas aimer les exercices difficiles ; il lui arrive de s'arrêter avant d'avoir fini bien qu'il essaie d'aller au bout de l'exercice. En troisième, les exercices difficiles lui posent toujours problèmes : « c'est énervant parce que je ne sais pas ». En 6^e, la situation semble quelque peu différente : l'exercice facile est jugé plus ennuyeux que le difficile et Loïc dit aimer les exercices qui le font progresser, apprendre de nouvelles choses.

L'erreur semble grave pour Loïc, surtout en situation d'évaluation : « ça va dans le bulletin » ; les fautes en situation d'exercices apparaissent moins graves : « on est en train d'apprendre ». En fin de primaire, Loïc semble penser que même les erreurs dans un test ne sont pas graves si elles sont comprises lors de la correction.

Loïc n'aime pas la difficulté ; ça l'énerve de devoir se concentrer.

Loïc, en 3^e, semble aussi s'investir dans les exercices pour lui et pour apprendre et non uniquement pour faire plaisir à l'enseignant ou montrer qu'il est un bon élève. En 6^e d'ailleurs, il semble toujours poursuivre dans une certaine mesure des buts d'apprentissage. Pour ce qui est de la performance, Loïc considère qu'il est très important de recevoir les félicitations de l'enseignant et voit les bons points comme une récompense pour l'effort fourni.

Engagement parental au fil de la scolarité primaire

D'après la maman, Loïc a des devoirs tous les jours ; il s'y met directement. Elle dit ne pas aider son fils pour faire ses devoirs ; elle ne les corrige pas quand ils sont terminés et ne propose pas de travail supplémentaire. En 5^e primaire, Loïc fait toujours ses devoirs seuls ; ni sa maman, ni son papa ne l'aide. La maman se justifie en disant que Loïc n'en a pas besoin.

La maman dit se rendre aux réunions organisées par l'enseignant mais ne jamais avoir sollicité de rendez-vous elle-même. Sur la première partie de l'année (5^e), elle dit ne jamais eu avoir eu d'entretien « spontané » avec l'enseignant de Loïc. La maman se dit bien informée sur l'école ; ne souhaite pas être informée davantage ni voir des rencontres avec l'enseignant se développer.

En termes de participation des parents à certaines activités de l'école, la maman considère qu'il ne s'agit pas de son rôle sauf pour les tâches relevant plus de la surveillance (la récréation ou la bibliothèque).

Enfin, la maman dit parler régulièrement avec son fils de ce qui se concerne l'école, sauf de l'avenir scolaire de Loïc.

Que peut-on épingle dans ces portraits d'enfants ?

Le retour aux données brutes pour ces 5 enfants permet de compléter les constats dégagés de la première description générale.

L'image que les enfants ont de leurs compétences ne s'améliore pas au fil des années primaires, pour les 5 enfants. Ils se présentent de plus en plus comme des enfants en difficultés, qui ont besoin de plus de temps que les autres pour réussir. Sandra, Mickaël et Loïc se disent bons élèves quand ils sont en première ; Nicolas et Aurélie se disent d'emblée mauvais élèves. Au terme de leur parcours primaire, ils ont tous une mauvaise perception de leurs compétences.

Au niveau des performances, les 5 enfants apparaissent particulièrement sensibles aux félicitations de l'enseignant (ou en tout cas au regard qu'il porte sur eux) et à l'idée d'obtenir les meilleurs résultats de la classe. Par rapport à ce point, il pourrait être intéressant de se pencher sur l'image que les enseignants ont de ces enfants en particulier.

Ces enfants semblent aussi considérer l'erreur comme étant grave ; ils l'associent par ailleurs immédiatement aux mauvaises notes, au bulletin et partant à l'échec (et probablement à celui qu'ils ont déjà vécu).

Il ressort également de ces profils un nouvel élément à creuser : 4 enfants semblent hostiles à la difficulté et au travail : ils disent ne pas aimer les exercices difficiles, ne pas aimer se concentrer ou devoir trop réfléchir. Les tâches plus difficiles requièrent de la part des enfants plus d'attention et de concentration, comportements plus difficiles pour des enfants en difficultés, qui ont au départ déjà besoin de plus de temps que les autres.

Les enfants présentés dans cette partie se différencient fortement quant à leurs réactions en situations d'évaluation : certains ont toujours eu peur ; d'autres ont eu peur mais terminent leur scolarité primaire comme si l'évaluation ne les atteignaient pas (ou plus ?).

Les portraits dressés font également référence à *l'engagement parental*, partie qui doit être creusée davantage. Quelques premiers éléments nous permettent de faire une première hypothèse quand à l'engagement parental : « les mamans sont présentes mais pas réellement impliquées ».

Leur présence pourrait se résumer à l'aide qu'elles apportent aux devoirs (et la correction qui s'en suit). Elles pensent cependant que l'enfant n'a pas besoin d'aide (or, il s'agit d'enfants en difficultés, qui se perçoivent comme tel au fil de leur scolarité primaire).

Elles participent aux réunions de parents organisées par les enseignants mais ne les sollicitent pas. Aucune attente particulière n'est formulée par rapport à ces rencontres parents-enseignants. Pour ce qui est de la participation à certaines activités de l'école (notamment à ce qui touche à la réflexion d'ordre pédagogique), ce ne serait pas du rôle des parents.

Enfin, des discussions avec les enfants sur des sujets purement scolaires ont lieu régulièrement sauf, à propos de l'avenir scolaire des enfants.

Bibliographie

Crahay, M. (1996). Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck.

De Landsheere, V., Hindrycx, G., Huart, T., Poncelet, D., Schillings, P. (2001). Grandir en l'an 2000. Rapport final. Rapport de recherche non publié. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

De Landsheere, V., Hindrycx, G., Poncelet, D., Schillings, P. (2000). Grandir en l'an 2000. Rapport final. Rapport de recherche non publié. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

De Landsheere, V., Hindrycx, G., Van Onckelen, S. Avec la collaboration de C. Dierendonck & D. Poncelet. (2002). Grandir en l'an 2000. Synthèse relative à la période 1995-2001 : le bilan du primaire et la transition primaire-secondaire. Rapport final. Rapport de recherche non publié. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

Huart, T. (2000). Contribution psychométrique à l'étude componentielle de la motivation en contexte scolaire : développement d'un questionnaire destiné à des enfants en fin de scolarité primaire. Mémoire de Licence non publié. Université de Liège.