

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**STABILITE – MOBILITE DES ELEVES AU SEIN D'UNE
COHORTE DE RECHERCHE SUIVIE DANS LE CADRE D'UN
PROJET VISANT A REDUIRE LE REDOUBLEMENT AU COURS
DU PRIMAIRE.**

**ETUDE PRELIMINAIRE EXPLORATOIRE DE LA
PROBLEMATIQUE DES FLUX SCOLAIRES**

V.de LANDSHEERE

SPE

(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,

Ministre de l'Enseignement supérieur

et de la Recherche scientifique

Dans le cadre d'une recherche longitudinale menée, en collaboration avec Monsieur l'Inspecteur A. Laurent, dans six écoles primaires (neuf classes) de la Communauté française, action visant à réduire les taux de redoublement, nous avons notamment étudié les mouvements d'élèves en nous posant les questions suivantes. Quels sont les flux d'élèves au premier cycle, moment particulièrement important de la scolarité ? Quel pourcentage d'élèves a effectué sa scolarité primaire dans la même école ? Autrement dit, combien d'élèves qui faisaient partie de la cohorte de départ de la recherche (1^{re} année primaire) se trouvent toujours dans la même école en 6^e année primaire ? Parmi les élèves en retard scolaire, tels qu'ils sont dénombrés à un moment donné, quel pourcentage d'entre eux vient d'une autre école ?

Le premier tableau présente le nombre d'élèves de 1^{re} et de 2^e années de notre cohorte en fonction du taux de retard, des sorties de la cohorte et des entrées dans la cohorte.

| | Nombre d'élèves | | | | |
|---|-----------------|---------|-----------|-------------|--------------|
| | en avance | à temps | en retard | | |
| | | | d'un an | de deux ans | de trois ans |
| en 1 ^{re} année | 1 | 126 | 8* | 2* | 0* |
| en 2 ^e année | 2 | 128 | 16 | 2 | 0 |
| qui ont quitté la cohorte de 1 ^{re} pour raison de déménagement | | 11 | | | |
| qui ont quitté la cohorte de 1 ^{re} pour raison de doublement au sein de l'école | | | 2 | | |
| qui a quitté la cohorte de 1 ^{re} et quitte l'école avec un retard scolaire | | | 1 | | |
| qui arrivent dans la cohorte en 2 ^e année | 0 | 9 | 8 | 0 | 0 |

* Les taux de retard en 1^{re} année sont observés au début de l'année scolaire au cours de laquelle démarre l'action.

Fin de 1^{re} année, au terme d'une année de recherche, 3 élèves sur les 137 élèves concernés doublent leur première année : 2 au sein de l'école, 1 dans une autre l'école. L'objectif de la recherche est donc rencontré : le taux de redoublement est très faible, mais quelle que soit l'importance des moyens pédagogiques mis en oeuvre, un taux de réussite de 100 % se révèle dans les faits toujours quasi impossible à atteindre. Notre cohorte de départ démarre donc sa scolarité sur de bonnes bases. Quelle va être l'évolution de ce groupe ?

12 élèves sur les 137 élèves participant à la recherche quittent l'école, dont 11 sans retard scolaire.

Au terme de la 1^{re} année, 14 élèves quittent la cohorte (12 quittent l'école, 2 doublent au sein de l'école), 17 y entrent. Trente six élèves sont donc en mouvement sur un total de cent trente sept qui seraient restés dans la même école en 2^e année en cas de taux de mobilité et de doublement nuls. On observe donc 26 % de flux.

Indépendamment du nombre de redoublements très faible, la mobilité est déjà importante à cette première étape de la scolarité primaire.

Sur les 17 élèves qui arrivent dans la cohorte en 2e année, près de la moitié affiche un retard scolaire.

Le deuxième tableau présente le nombre d'élèves de 1re et de 5e années de notre cohorte en fonction du taux de retard.

| | Nombre d'élèves | | | | |
|--------------|-----------------|---------------|-----------|----------|----------|
| | en avance | en âge normal | en retard | | |
| | | | d'1 an | de 2 ans | de 3 ans |
| en 1re année | 1 | 126 | 8 | 2 | 0 |
| en 5e année | 7 | 125 | 21 | 8 | 2 |

Rappel : Les taux de retard en 1re année sont observés avant le début de la recherche.

Parmi les 19 % d'élèves de 5e année en retard scolaire, combien faisaient partie des classes de 1re année de l'école qu'ils fréquentent maintenant ?

Sur les 21 élèves en retard d'un an en 5e année, 5 sont dans la même école depuis la 1re année, 16 viennent d'une autre école.

Sur les 8 élèves en retard de 2 ans en 5e année, 1 élève est resté dans la même école, 7 viennent d'autres écoles.

Les deux élèves en retard de 3 ans viennent d'autres écoles.

80 % des retards scolaires observés en 5e année dans notre cohorte sont imputables à l'arrivée dans les classes d'élèves provenant d'autres écoles.

Les fréquences de retard au sein des écoles sont un peu biaisées dans la mesure où le projet de recherche visait à réduire le taux de redoublement dans les différentes classes. Néanmoins, force a été de constater que si la perspective de ne pas faire doubler d'élèves a été adoptée par les enseignants du premier cycle sans trop de réserve et a connu une quasi pleine réussite dans les faits (voir tableau 1), les enseignants de 3e et 4e primaires n'ont guère adhéré au projet.

Au vu de ces données, il s'impose que l'on ne peut comparer les taux de retards scolaires dans différents établissements sans prendre en compte l'origine de ce retard. Les écoles que nous avons étudiées sont tout à fait inégales dans le nombre et le type d'élèves qu'elles « importent » (voir l'analyse du troisième tableau). Cette différence se rencontre aussi parfois à l'intérieur des classes d'une même école : les nouveaux élèves étant systématiquement orientés vers la classe la moins nombreuse, la classe la plus nombreuse étant celle de l'enseignant réputé le plus chevronné.

Le troisième tableau présente la stabilité de la cohorte de départ.

| Classe | Nombre d'élèves en 1re année au début de la recherche | Nombre de ces élèves en 6e année à la fin de la recherche | Taux de stabilité |
|----------|---|--|-------------------|
| 1 | 25 | 20 | 80 % |
| 2 | 13 | 8 | 61 % |
| 3 | 13 | 9 | 69 % |
| 4 | 29 | 22 | 76 % |
| 5 | 26 | 16 | 61 % |
| 6 | 19 | 11 | 58 % |
| 7 | 16 | 6 | 37 % |
| 8 | 6 | 5 | 83 % |

Prenons les deux cas extrêmes : la classe 1 et la classe 7.

Dans la classe 1, un noyau stable de 20 élèves (taux de stabilité de 80 %) a parcouru le même cursus scolaire : même classe, mêmes enseignants. L'enseignant de 6e année qui se trouve face à ce groupe-classe a devant lui un public fort homogène au niveau des occasions d'apprendre qu'il a rencontrées. Cette grande stabilité indique aussi un niveau d'acquis satisfaisant puisque cinq élèves seulement ont dû quitter le groupe-classe de départ, sans que cela signifie pour autant que la raison en soit des lacunes dans les apprentissages.

En revanche, seuls 6 élèves sur 16 de la classe 7 (taux de stabilité de 37 %) sont restés dans la même classe. Peut-on imaginer les difficultés que rencontre l'enseignant de 2e, 3e, 4e, 5e, 6e, qui se trouve devant un public d'élèves qui pourrait se révéler très différent au niveau des méthodes d'apprentissage, des occasions d'apprendre antérieures ? Une « culture de classe » n'existe guère en de pareils cas.

Au delà de l'homogénéité observée dans la classe 1, combien d'élèves nouveaux le « noyau dur » de cette classe a-t-il cotoyé de la 2e à la 6e primaire ? Ces 20 élèves ont eu l'occasion de rencontrer 18 autres condisciples pendant leur scolarité, soit un **taux « d'importation » de 47 %** (18/38) dans le groupe-classe de départ. Ces élèves sont restés, dans la majorité des cas, une seule année dans l'école (11/18). Ils sont arrivés pour l'essentiel en 6e primaire (8/18).

Dans la classe 7, les 6 élèves stables ont rencontré 36 élèves au cours de leur scolarité, soit un **taux « d'importation » de 86 %** (36/42) dans le groupe-classe de départ.

Le nombre d'élèves qui « voyagent » est impressionnant et la situation décrite ne semble rien avoir d'exceptionnel. Il s'avère donc que les enseignants sont très inégalement « gâtés », même si leurs écoles appartiennent à une communauté géographique et sociale d'apparence relativement homogène.

Nous avons voulu montrer à travers ces différentes données de recherche très brièvement esquissées et analysées, que la réalité de la classe, du simple point de vue de sa composition d'élèves, est bien plus objectivement complexe que la simple prise en compte des variables généralement retenues. Les enseignants sont placés dans des conditions de travail très inégalement enviables du point de vue de la composition de leur classe d'une implantation scolaire à l'autre, et ce, au-delà des autres considérations habituelles : type de population recruté,...