

GRANDIR EN L'AN 2000
UN ENSEMBLE DE DONNEES POUR L'ETUDE
DES PARCOURS SCOLAIRES

Recherche en éducation n° 95/04

Par Marie-Hélène STRAETEN

Service de Pédagogie expérimentale

Université de Liège

Bd du Rectorat, 5 Bât. B32

4000 LIEGE

1. INTRODUCTION

« Grandir en l'an 2000 » est une étude longitudinale centrée sur le développement de l'enfant. Elle se penche sur le parcours scolaire, familial et social d'un échantillon contrasté de près de 400 enfants de la Région wallonne. Amorcée en 1989, alors qu'une partie des enfants étaient encore à naître, elle doit se poursuivre jusqu'en 2009, quand les sujets cibles auront 20 ans.

À des degrés divers selon les années, la recherche « Grandir en l'an 2000 » s'est centrée sur deux champs essentiels du développement de l'enfant : la famille et l'école. Dans le premier champ d'investigation, *la famille*, l'étude s'est plus particulièrement penchée sur l'éducation familiale. Dans le champs scolaire, l'évolution des compétences en lecture ainsi que la motivation scolaire ont été plus particulièrement examinées.

Où en est-on dans le suivi longitudinal de ces 363 enfants ? Quelles sont les données récoltées ? L'objectif de cet article est double. Dans un premier temps, il veut identifier les données disponibles. Pour ce faire, il synthétise les investigations menées à l'école primaire et présente les prises d'informations amorcées dans l'enseignement secondaire. Dans un second temps, il détaille le volet *Parcours scolaire*.

À l'heure où la majorité des enfants *Grandir* sont à mi-parcours dans l'enseignement secondaire, ce volet *Parcours scolaire* –appelé à mettre en relation une partie des données de background– prend tout son sens.

2. DU FONDAMENTAL AU SECONDAIRE : DES PRISES D'INFORMATIONS REGULIERES DANS LES FAMILLES ET LES ECOLES

Cette étude longitudinale cherche à couvrir les deux domaines essentiels de la vie de l'enfant à savoir la *famille* et l'*école*. Elle se compose de 4 volets distincts. La famille compose à elle seule le premier aspect. L'école englobe les trois autres champs d'investigation : le développement des compétences en lecture, la motivation scolaire et les parcours scolaires.

Concernant le volet *Famille*, des prises d'informations régulières sont menées dès la plus petite enfance jusqu'à ce jour : interviews des mères ; soumission de questionnaires écrits, adressés selon les moments à un des deux parents ou à la famille ; testing des enfants ; interviews des enfants.

Les investigations relatives à l'école commencent en 1995, alors que les enfants cibles sont en 3^e maternelle. Les prises d'informations menées dans les écoles ou dans les classes sont de deux ordres : d'une part, des questionnaires sont adressés aux enseignants ; d'autre part, des tests sont administrés aux enfants des classes comptant des enfants *Grandir* dans leurs rangs.

Les questionnaires soumis aux enseignants concernent, selon les moments, leurs pratiques de classes, leur avis sur les enfants, les résultats scolaires, le fonctionnement et l'organisation de leur école. Les prises d'informations organisées à même les classes, auprès des enfants, concernent la *Lecture* et la *Motivation scolaire*, évaluées à des moments précis de leur scolarité.

L'annexe 1 synthétise l'ensemble des prises d'informations menées au cours des 15 ans de recherche. Les recueils en gras sont réutilisés dans l'analyse des parcours scolaires, analyse présentée ci-après.

3. UN ENSEMBLE DE DONNEES POUR L'ANALYSE DES PARCOURS SCOLAIRES ET DE L'ORIENTATION AU TERME DU 1^{ER} DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les données récoltées au fil des années de recherches permettent d'entamer aujourd'hui le quatrième volet de l'étude : l'analyse des trajectoires scolaires. À ce jour en effet, les enfants cibles ont bien entamé l'enseignement secondaire : les enfants à l'heure dans leur cursus entrent en 4^e secondaire, les premières décisions officielles d'orientation dans les différentes filières sont ainsi connues.

Le point de départ choisi pour l'étude approfondie des parcours scolaires des enfants de l'échantillon « Grandir en l'an 2000 » est l'orientation des élèves à la fin du premier degré.

Le contexte général

L'école doit doter tous les élèves de bonnes compétences dans les disciplines fondamentales – lecture, écriture, mathématiques. Cependant, à la sortie du système éducatif, il n'est pas souhaitable que tous les élèves occupent les mêmes places dans la société et soient tous ingénieurs, avocats, enseignants ou médecins (Crahay, 1997).

Pour le bon fonctionnement de la société, une certaine répartition des tâches et des rôles est vivement souhaitée. Le système éducatif n'ignore pas cette exigence. De fait, à un moment donné dans le cursus scolaire, des orientations devront nécessairement être prises par les élèves (Crahay, 1997).

Comment l'école organise, gère ou régule ce processus d'orientation ? Doit-elle le faire ? Si oui, comment ? Quand ? À quelles conditions ?

La sociologie de l'éducation s'avère particulièrement éclairante pour ce propos. Elle n'a en effet cessé de montrer que l'orientation s'apparentait davantage à de la sélection et que des mécanismes implicites agissaient en filigrane. Les travaux issus de la sociologie de l'éducation insistent sur la part du système et de l'enseignement dans la genèse de l'échec. La perspective sociologique ne remet pas en question l'ampleur des différences et des inégalités de tous ordres entre les élèves ; elle cherche juste à rappeler qu'à elles seules, ces différences n'expliquent rien (Perrenoud, 1992).

Dubet et Martucelli (1996) identifient trois fonctions essentielles que tout système scolaire doit remplir : éducation, socialisation et distribution.

C'est cette fonction de sélection qui nous intéresse plus particulièrement. La fonction de distribution « tient au fait que l'école attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés. L'école répartit des biens ayant une valeur sur les marchés professionnels et la hiérarchie des positions sociales » (Dubet et Martucelli, 1996, p.23).

Selon ces mêmes auteurs, l'école s'est davantage transformée sous l'effet de la massification de l'enseignement que sous celui des réformes. L'institution a inévitablement dû accueillir de nouveaux publics. Ainsi, une compétition scolaire de plus en plus virulente a émergé.

Alors qu'au début de l'école moderne, la fonction de distribution était négligemment assumée¹; elle est aujourd'hui devenue prioritaire aux yeux de beaucoup. « La compétition scolaire, qui était relativement neutralisée par le poids de la sélection sociale antérieure aux études, se déplace vers une compétition interne au système scolaire lui-même » (Dubet et Martucelli, 1996, p.40). Ainsi, la sélection ou l'orientation se fait au sein de l'institution par des processus plus directement scolaires qu'auparavant.

En Communauté française de Belgique, le système scolaire se caractérise par un important taux de retard scolaire (Lafontaine, 1997 ; Lafontaine et Demeuse, 2003). Dès les premières années de l'enseignement obligatoire et tout au long de la scolarité secondaire, le redoublement apparaît comme moyen privilégié, voire comme unique mesure, pour gérer la diversité, les différences de rythme d'apprentissage et d'aptitudes. (Crahay, 1996 ; Lafontaine, 1997).

Pareil constat s'impose encore si l'on considère, à l'aide du tableau 1, les pourcentages d'élèves en retard d'une, deux ou trois années, selon l'année d'études, pour l'année scolaire 2002-2003.

Toutes années d'études confondues, de 22 à 30 % des élèves ont doublé au moins une année. Dès les premières années du secondaire, des retards élevés (3 ans) sont déjà observés. Au fil des années de scolarité, la proportion d'élèves cumulant les années de redoublement est de plus en plus importante.

Au premier degré, une proportion non négligeable d'élèves inscrits dans une 1^{er}A (20 %) entament leur scolarité secondaire avec un retard scolaire d'un an. En 1^{er}B, ou classe d'accueil, c'est près de la moitié des élèves (48,9 %) qui connaissent cette situation et qui ont déjà redoublé une année.

¹ « La sélection s'opérait en quelque sorte en amont du système par un tri sociale préalable à l'accès aux enseignements secondaires et supérieurs » (Crahay, 1996).

Tableau 2 : Retards scolaires de 1 an, 2 ans, 3 ans ou + en Communauté française de Belgique, selon l'année d'études (Sources : CFB – Service des statistiques – année scolaire 2002-2003)

ANNEE D'ETUDES		Retards scolaires (en %)		
		1 an	2 ans	3 ans
Premier degré	1A (+ compl.)	20,0	5,2	0,8
	1B	48,9	16,3	8,7
	Total	22,8	6,3	1,5
	2C (+ compl.)	20,4	4,5	0,6
	2P	51,5	16,1	1,3
	Total	24,7	6,1	0,7
Deuxième degré	3G	18,5	3,7	0,9
	3TT	34,7	11,6	2,3
	3TQ	38,4	19,2	6,9
	3P	39,9	22,9	12,1
	Total	28,3	11,6	4,7
	4G	21,6	4,8	1,2
	4TT	38,3	15,5	4,0
	4TQ	38,1	21,5	9,8
	4P	38,0	25,1	13,2
	Total	30,2	13,7	5,9
Troisième degré	5G	21,3	6,2	2,1
	5TT	34,7	18,4	7,3
	5TQ	34,4	24,4	15,4
	5P	34,4	25,6	19,8
	Total	29,0	16,6	10,2
	6G	20,4	6,4	2,4
	6TT	35,1	16,6	8,3
	6TQ	34,2	22,2	17,5
	6P	33,0	25,7	21,6
	Total	27,5	15,0	10,5

En deuxième année (2C et 2P confondues), près d'un quart des élèves ont un an de retard. Si l'on considère les retards de manière globale, le tableau 1 montre que près d'un tiers des élèves de 2^e année ont au moins une année de retard sur leurs condisciples.

Aux deuxième et troisième degrés, les pourcentages d'élèves en retard sont toujours importants. Excepté pour la 3^e année de la filière générale (18,5 %), d'un cinquième à plus d'un tiers des élèves ont redoublé une année.

Peu importe l'année d'études considérée, les classes techniques et professionnelles accueillent une proportion d'élèves en retard scolaire beaucoup plus importante que les classes générales. La part d'élèves en retard scolaire dans les différentes filières est sans aucun doute un révélateur du degré de valorisation de chacune d'entre elles : le redoublement est plus important dans les filières les moins considérées (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003). En outre, on ne peut ignorer qu'au-delà de la fréquentation de l'enseignement secondaire, ce sont les diplômes de l'enseignement de transition (l'enseignement général et dans une moindre mesure l'enseignement technique) qui permettent d'accéder aux formations d'enseignement supérieur les plus valorisées et, par la suite, aux emplois les plus prestigieux (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003; Vandenberghe, 2003).

Ainsi, dès l'entrée dans le secondaire, une proportion non négligeable d'élèves ont déjà suivi une trajectoire s'éloignant d'un parcours normal. Au fil des années d'études, les proportions de doublants restent importantes quelles que soient les années d'études considérées.

Le tableau 2 (Lafontaine & Demeuse, 2003) présente la répartition des élèves de l'échantillon PISA 2000 selon l'année d'études fréquentée et la communauté d'appartenance.

Les élèves belges francophones, à l'instar de tous les élèves participants à Pisa, ont été sélectionnés parmi tous les élèves de 15 ans de l'établissement scolaire fréquenté, quelles que soient la filière et ou l'année d'études fréquentées. Ce mode de sélection conduit à mettre en évidence la proportion dramatique d'élèves en retard, en Communauté française. Les élèves de 15 ans à l'heure doivent fréquenter la quatrième année de l'enseignement secondaire.

Tableau 3 : Répartition des élèves de l'échantillon PISA 2000 selon l'année d'études et la communauté d'appartenance (Sources : Lafontaine et Demeuse, 2003)

Année d'études	Communauté française	Communauté flamande
1ère	0,4	0,2
2ème	8,7	2,5
3ème	34,0	23,0
4ème	55,4	72,7
5ème	1,1	0,7
6ème	0,1	0,0
D.M.	0,3	1,0

Les élèves francophones ne sont cependant qu'un peu plus de la moitié à fréquenter la 4^e secondaire (55,4 %). Trente quatre pour cent des élèves de l'échantillon ont une année de retard et près de 10 % affichent un retard de 2 ans. Ces données relatives à l'échantillon PISA pour la CFB sont compatibles avec les données issues de l'ensemble de notre système éducatif.

Ces données relatives à la trajectoire scolaire des élèves sont inquiétantes, dans la mesure où le redoublement se révèle peu efficace voire préjudiciable. Lafontaine (1997) a examiné, pour la Communauté française de Belgique, les liens entre l'organisation du système éducatif au début du secondaire et différents indices de performances ou d'équité. Les résultats montrent que le redoublement, largement pratiqué en CFB, ne débouche ni sur des meilleures performances, ni sur une réduction sensible des disparités entre élèves. En outre, l'absence de tronc commun et de sectorisation engendre de fortes disparités selon la filière et l'établissement fréquenté. Le premier degré du secondaire, en CFB, organisé de manière 'non compréhensive', semble ainsi de nature à amplifier plutôt qu'à corriger les inégalités entre élèves issus du primaire.

En outre, un parcours scolaire marqué par le redoublement et ou l'appartenance aux filières moins prestigieuses semble, en Communauté française de Belgique, exercer une influence importante sur les résultats scolaires.

Analysant les données PISA 2000, Lafontaine et Demeuse (2003) ont cherché à distinguer les résultats obtenus par des groupes particuliers d'élèves (filles / garçons, élèves de certaines filières, SES supérieur / SES inférieur, ...). Ils ont ainsi comparé la moyenne des différents groupes d'élèves sur l'échelle globale de lecture PISA. De cette comparaison, il ressort notamment que les résultats des élèves à l'heure (en 4^e secondaire - 532 points) dépassent de loin ceux des élèves de 3^e année (416 points), de 2^e (343 points) ou encore de 1^e B ou 2^e P (305 points).

Par ailleurs, les travaux de recherche en sociologie de l'éducation ont depuis longtemps mis en évidence la liaison entre la réussite scolaire et l'origine sociale : les enfants issus des catégories sociales inférieures accèdent moins souvent aux niveaux les plus élevés du cursus scolaire que les enfants dont les parents exercent une profession socialement ou intellectuellement plus prestigieuse.

En 1966, la publication des résultats de *The Equality of Educational Opportunity Report*, mieux connu sous le nom de rapport Coleman et al., fait grand bruit de par la conclusion qu'il tire : la réussite scolaire dépend de l'origine des élèves (Crahay, 2000).

Par ailleurs, Forquin, (1982, cité dans Crahay, 2000, p.84), recensant toute une série d'études sur le sujet, 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.

Pour Boudon (1973, cité dans Crahay, 2000), « un système scolaire, quel qu'il soit, peut-être assimilé à une suite de points de bifurcation (éventuellement de trifurcation, etc.) ». La probabilité d'emprunter une voie plutôt qu'une autre varie fortement en fonction de l'origine sociale des élèves. En effet, le risque d'emprunter une voie de relégation est plus important pour les enfants des catégories inférieures.

Deux études longitudinales étayaient cette vision du système scolaire. L'une a été menée en France par Duru-Bellat, Jarousse et Mingat en 1993. Une cohorte de près de 2000 élèves a été suivie, de l'entrée à l'école jusqu'au niveau de la première². Il s'agit, via cette étude, d'expliquer les facteurs affectant la probabilité d'accéder au cycle long³ de l'enseignement secondaire.

Les auteurs en viennent à montrer que redoublement, orientation scolaire et origine sociale conjuguent leurs effets pour produire des inégalités.

De cette étude, il ressort notamment que la probabilité d'accéder au cycle long est dépendante de la réussite au CP⁴. Cependant, les analyses statistiques mettent également en évidence que tout ne semble pas nécessairement joué en début de scolarité primaire. En effet, les analyses menées montrent la contribution de la réussite au CM2⁵ dans l'accès au cycle long.

Duru-Bellat, Jarousse, Mingat (1993) ont également mis en relation la réussite scolaire des élèves et l'origine sociale. Un niveau faible de réussite s'avère dramatique pour les enfants d'ouvriers. Plus interpellant, même avec de bons résultats, la probabilité pour un enfant d'ouvrier d'accéder au cycle long est inférieure à celle d'un enfant de cadre supérieur qui a des résultats faibles.

Cette étude confirme également les constats tirés en 1988 par Duru-Bellat sur le mécanisme par lequel l'orientation introduit des biais sociaux.

Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) montrent aussi que les demandes d'entrée en second cycle long varient selon les notes obtenues par les élèves mais également selon le milieu familial. Ils montrent surtout que l'école, via les conseils d'orientation, corrige peu les biais d'origine sociale.

2 La première année, dans le système scolaire français, correspond à la 5e secondaire dans le système scolaire belge.

3 Le cycle long, dans le système scolaire français, renvoie à ce que nous appelons en CFB, le secondaire supérieur général.

4 Le CP, ou cours préparatoire, dans le système scolaire français, renvoie à la première année de l'enseignement primaire, en CFB.

5 Le CM2, ou cours moyen 2, correspond à la 5e primaire.

La seconde étude longitudinale relative à notre propos, plus ancienne, concerne elle, la situation en Communauté française de Belgique. En 1980, Litt publie les résultats d'une étude des trajectoires scolaires de 967 élèves, nés entre 1956 et 1961.

Le redoublement apparaît déjà fortement lié à l'origine sociale. Ce processus de discrimination semble par ailleurs démarrer dès le début de la scolarité primaire. Ce constat est particulièrement critique puisque Litt montre également que le redoublement n'est pas sans effet sur l'orientation dans l'enseignement secondaire. Celle-ci apparaît en effet fortement déterminée par le fait d'avoir redoublé en primaire, tout comme le risque d'abandon quand l'obligation scolaire s'arrête.

Au fil de la scolarité, les handicaps se cumulent : les enfants des milieux moins favorisés entament leur scolarité primaire plus tard, redoublent plus fréquemment et partant, entament le secondaire à retardement par rapport aux enfants issus de milieux sociaux plus aisés.

À ce tableau vient s'ajouter l'iniquité de la première orientation dans l'enseignement secondaire : « à niveau intellectuel égal, les enfants des milieux modestes ont moins de chances que leurs condisciples issus de milieux aisés d'être orientés vers l'enseignement général » (Litt, 1980, cité dans Crahay, 2000).

Les résultats issus des travaux de Litt sont déjà anciens. L'étude des inégalités selon l'origine sociale doit se fonder sur la connaissance des caractéristiques socioprofessionnelles des parents, de leurs diplômes ou encore du capital culturel de la famille. Ces données étaient recueillies par l'administration de l'Éducation nationale jusqu'au début des années 80. Depuis lors, on n'en dispose plus.

Une étude menée dans le Hainaut (Hirt et Kerckhofs, 1996) confirme le rôle toujours déterminant de l'origine sociale sur le destin scolaire des élèves. Les jeunes dont les parents exercent une profession libérale se retrouvent, pour 66 % d'entre eux, dans l'enseignement général au troisième degré du secondaire, à l'inverse des élèves dont les parents se situent à l'autre extrême de l'échelle sociale, regroupés dans l'enseignement professionnel pour 55 % d'entre eux. L'enquête montre aussi que, dans leur 10^e année d'études, seuls 24 % d'enfants d'ouvriers sont à l'heure et sont restés dans l'enseignement général, contre 60 % d'enfants d'enseignants et 58 % de cadres et de professions libérales.

Les données ici présentées mettent en évidence le caractère discriminatoire de l'orientation scolaire, sans vraiment cependant en éclairer l'origine.

Les mécanismes sous-jacents à l'orientation des élèves méritent d'être investigués en profondeur : quelles sont, outre les données de background tels que les résultats des élèves, le SES ou encore leur parcours antérieur (le redoublement semble appeler le redoublement, ouvrant ainsi la porte à des orientations « forcées » dans les filières les moins prestigieuses), les variables susceptibles d'influer sur le processus d'orientation ?

La recherche « Grandir en l'an 2000 »

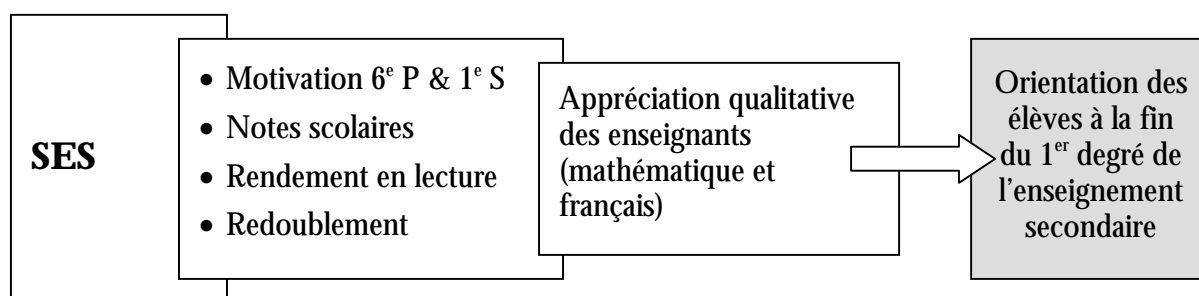
Prises isolément, la majorité des données recueillies à ce jour par l'étude ne touchent pas directement à la trajectoire scolaire des enfants cibles. Articulées et combinées, ces données font sens pour l'étude approfondie du parcours scolaire des enfants « Grandir ».

Le point d'entrée dans les parcours scolaires est l'orientation, choisie ou imposée, des élèves à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire.

La 2^e année de l'enseignement secondaire en effet, correspond au premier moment officiel d'orientation ou de différenciation des parcours scolaires. L'étude des trajectoires devrait notamment permettre l'identification des moments charnières dans l'orientation des élèves : le 8^e grade est-il effectivement le premier moment d'orientation ? Si non, quel est le premier moment clé ? Y a-t-il d'autres passages décisifs en aval de cette première différenciation officielle du parcours ?

Quels sont les déterminants de l'orientation scolaire ? La figure 1 présente les différentes variables susceptibles d'exercer une influence non négligeable sur les décisions d'orientation à 14 ans, variables pour lesquelles la recherche « Grandir » dispose de données.

Figure 1 : Les déterminants de l'orientation scolaire en fin de 1^{er} degré de l'enseignement secondaire



La littérature de recherche a, nous l'avons rappelé, depuis longtemps mis en évidence la liaison forte entre la réussite scolaire et *l'origine sociale*. 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. Parmi l'ensemble des données récoltées, deux indicateurs relatifs au SES sont disponibles⁶ : un premier indicateur d'insertion économique et un second de capital culturel⁷, qui prend en compte le diplôme obtenu et sa traduction en terme de niveau sur le marché du travail.

D'autres variables, elles-mêmes en partie déterminées par le SES, entrent en jeu dans l'orientation. Nous retenons ici *la motivation* pour l'école, mesurée en 6^e primaire et en 1^e secondaire ; *les notes scolaires* récoltées auprès des enseignants de nos sujets cibles ; *le rendement en lecture*, évalué en 6^e primaire à même les classes, à l'aide d'une épreuve externe. Une dernière information entre encore en ligne de compte : le *retard scolaire déjà accumulé*.

Par ailleurs, une des hypothèses posées dans le cadre de cette analyse des parcours scolaires touche au rôle joué, implicitement et probablement inconsciemment, par une partie des acteurs en présence, à savoir les enseignants.

Outre la présence de filières différentes au début du secondaire et l'usage intensif du redoublement comme outil de gestion des parcours scolaires, la décentralisation des décisions d'évaluation peut également jouer un rôle considérable dans la production d'inégalités scolaires.

Les taux de redoublement et de retard scolaire reflètent les effets d'une évaluation, d'un jugement posé par des acteurs scolaires, et non une réalité « objective », indiscutable (Draelants et al., 2003).

⁶ Voir rapport final, 2000, p2-24.

⁷ Cet indice de capital culturel a été établi à l'aide de la grille de Baeckelmans. Cette grille 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 niveau 7 le plus élevé. C'est cet indice que nous retiendrons dans les analyses à venir.

Il est donc utile pour ces auteurs, de se pencher sur les mécanismes qui aboutissent à désigner des échecs.

Dans notre système scolaire, l'enseignement, la certification et l'orientation sont trois tâches d'importance assumées par le même corps professoral; l'évaluation est locale et reste exclusivement du ressort de l'enseignant (Crahay, 1997 ; Draelants et *al.*, 2003). Les enseignants sont donc à la fois juge et partie : au moment de l'évaluation, ils sont donc autant amenés à juger les élèves que la qualité de leur propre travail. Ils sont par ailleurs aussi soumis à la pression des collègues des niveaux supérieurs, soucieux de recevoir un public pas trop hétérogène d'élèves disposant pour l'essentiel de ce qu'ils estiment être les pré-requis (Delvaux, 1998).

Quand les sujets cibles étaient en 2^e secondaire, l'étude a cherché à identifier *l'appréciation qualitative* que les enseignants formulent par rapport à leurs élèves.

Si l'enseignement est la tâche principale de l'enseignant, celui-ci est aussi amené à juger les élèves. Il porte continuellement un jugement sur leurs performances, leurs attitudes au travail leur motivation et sur leur trait de personnalité. Pour Ter Laak, De Goede et Brugman (2001), ces jugements jouent un rôle important dans la carrière des élèves et il est nécessaire d'en connaître davantage sur la nature et la qualité des jugements posés par les enseignants sur leurs élèves.

En 1968, Rosenthal et Jakobson publient *Pygmalion in the Classroom*. Ces auteurs mettent alors en lumière l'existence d'une forte liaison entre les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves et les performances scolaires de ceux-ci.

À la suite de cette publication, l'intérêt pour la façon dont les enseignants interagissent avec leurs « bons » et leurs « mauvais » élèves s'est largement développé. De nombreuses études ont ainsi cherché à expliquer les mécanismes par lesquels les maîtres en arrivent à attendre de leurs élèves des comportements donnés et comment ces attentes sont mises en pratiques dans la classe afin de produire ce que le maître a d'abord supposé (Rist, 1977).

Un des résultats les plus importants des recherches consacrées aux attentes des enseignants est l'identification de toute une série de manières avec lesquelles les enseignants traitent différemment les bons et les moins bons élèves : les enseignants interrogent moins souvent les élèves faibles ; s'ils les interrogent, moins de temps leur est laissé pour répondre aux questions posées ; les enseignants critiquent plus fréquemment les faibles que les bons élèves en cas de réponse incorrecte ; fournissent des feedbacks moins bons et moins détaillés aux élèves jugés faibles qu'aux autres ; ... (Good et Brophy, 1978, 1980).

Les performances des élèves peuvent être entravées par les attentes peu élevées formulées à leur égard, sans que les enseignants ne différencient trop fortement leurs comportements entre bons et moins bons élèves. Si les enseignants présentent aux élèves faibles moins de contenu, leur posent moins de questions ou leur laissent moins de temps pour répondre, les élèves faibles ont de ce fait moins d'opportunités d'apprentissage (Good, 1981).

L'appréciation qualitative que les enseignants ont développée à l'égard de leurs élèves renvoie à l'image qu'ils s'en sont forgés, au départ des informations dont ils disposent : résultats scolaires antérieurs, origine sociale, attitudes en classes, ...

Plusieurs facettes composent cette dernière variable : Quelle image l'enseignant a-t-il de cet élève ? Le perçoit-il en échec ou en réussite ? Quelles prédictions de réussite, d'orientation et de parcours formule-t-il le concernant ?

7. DES PERSPECTIVES

L'étude des parcours scolaire est en cours. Elle permet l'articulation de toute une série de données récoltées au fil des années de recherche. Deux axes se dégagent ici : d'une part, l'étude globale des parcours des enfants de toute la cohorte ; d'autre part, l'analyse de parcours particuliers (enfants orientés avant l'heure, redoublants ou orientés à la fin du premier degré, ...).

Outre l'étude des parcours scolaires, la recherche poursuit les volets lecture et famille. Il est en effet prévu de se pencher sur le niveau de littératie à 18 ans : quels sont les acquis des élèves à l'heure où l'obligation scolaire s'arrête ? Par ailleurs, l'étude s'intéresse encore aux logiques familiales d'insertion sociale : il s'agira de décrire et de comprendre les situations socio-professionnelles qu'occupent les jeunes de l'échantillon « Grandir ». Ainsi, avant de tenter de comprendre le processus de construction des trajectoires, nous nous attacherons à la description précise et objective des situations.

8. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles : Éditions Labor.

Draelants, H., Dupriez, V. et Maroy, C. (2003). *Le système scolaire en Communauté française*. Centre de recherche et d'informations socio-politiques. Bruxelles : CRISP.

Delvaux, B. (1997). L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves, et trajectoires scolaires. *Les cahiers du CERESIS, 97/4*. Charleroi : Ceresis-UCL.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Good, T.L. (1981). Teacher expectations and student perceptions : a decade of research. *Educational Leadership, 415-422*.

Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Hirt, N., Kerkhofs, . (1996). *Les déterminants sociaux de la sélection et de l'échec scolaires*. Une enquête en province du Hainaut. Bruxelles : Aped.

Lafontaine, D. (1997). De différences en disparités : les effets d'un système éducatif 'non compréhensif'. In *Scientia Paedagogica Experimentalis, XXXIV, 2*, p. 267-282.

Lafontaine, D. & Demeuse, M. (2003). Le parcours scolaire fait toute la différence. In *Wallonie, 76*, Septembre, p. 82-91.

Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'excellence scolaire. In B. Pierrehumbert (Ed.), *Échec à l'école. Échec de l'école*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.85-102.

- Rist, R. C. (1977). On Understanding the Processes of schooling : The Contributions of Labeling Theory. In Karabel, J. et Halsey, A. H., eds, *Power and Ideology in Education*. New York : Oxford University Press, 1977, p. 292-305.
- Ter Laak, J.J.F., De Goede, M.P.M. and Brugman, G.M. (2001). Teachers' judgments of pupils: agreement and accuracy. In *Social behavior*
- Vandenberghe, V. (2002). *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser. États des lieux et utopie*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Vandenberghe, V. (2003). Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ? *Cahier de Recherche du Girsef, 22*. Louvain-la-Neuve : Girsef.

ANNEXE I : SYNTHÈSE DES PRISES D'INFORMATIONS DE 1989 A 2004

	Famille ⁸		Enseignants	Enfants cibles	
	Mère	Père		Enfant	Classe
1989 - 1995 : Petite enfance - Enseignement maternel	Interview (3-4 mois)				
	Interview (9-10 mois)	Questionnaire		Testing développement moteur et mental	
	Interview (21-22)	Questionnaire			
	Interview (3 ans 1/2)	Questionnaire		Testing niveau de développement du langage	
	Interview (5 ans)	Questionnaire	Questionnaire (3 M)	Échelle développementale (WIPPSI-R)	
	Questionnaire aux parents				
1995 - 2001 : Enseignement primaire	Interview (1P)	Questionnaire	Questionnaire (3M 1 2 P)	Interview motivation scolaire (1P)	Évaluation des compétences en lecture
	Interview (2P)	Questionnaire	Questionnaire (1 2 3 P)		Évaluation des compétences en lecture
	Interview (8 - 9 ans)	Questionnaire		Interview motivation scolaire (3P)	
			Questionnaire Lecture (4 P)		Évaluation des compétences en lecture
	Questionnaire aux parents (11 ans)				
	Interview (12 ans)				Évaluation des compétences en lecture Questionnaire de motivation pour l'école
2001 - 2007 : Enseignement secondaire				Questionnaire pratiques familiales et relations école-famille	
			Questionnaire appréciation qualitative des enseignants de mathématique et français		
	Questionnaire sur l'engagement parental				Évaluation des compétences en lecture Questionnaire de motivation pour l'école

⁸ En début de chaque année scolaire, un bref **questionnaire** est envoyé à tous les **parents** afin de récolter les informations suivantes : année d'étude fréquentée l'année en cours et l'année précédente, option, coordonnées de l'école.