



HAL
open science

Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège

Christine Leroy-Audouin, Alain Mingat

► To cite this version:

Christine Leroy-Audouin, Alain Mingat. Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège. 1996, pp.4. hal-03206873

HAL Id: hal-03206873

<https://hal.science/hal-03206873>

Submitted on 10 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège

Christine Leroy-Audouin et Alain Mingat

Les questions d'aménagement du territoire sont d'actualité. A l'intérieur de ce domaine d'intérêt, la question de l'école en milieu rural fait l'objet d'un certain nombre de discussions ; cela dit, si actualité il y a, il s'agit d'un problème en évolution longue dont les conséquences sur l'organisation des écoles sont devenues spécialement fortes au cours des trente dernières années. A la rentrée scolaire 1993, les jeunes d'âge scolaire résidant (conventionnellement) en zone rurale (hors ZPIU) représentent moins de 15% de la population scolaire totale.

Il y a bien sûr des dimensions sociales (au sens large) et économiques (répartition des charges entre l'Etat, les Conseils Généraux et les Communes) à la question de l'école primaire rurale ; il y a aussi une dimension pédagogique incontournable car les aspects organisationnels et économiques ne peuvent être traités qu'après que les références pédagogiques ont été établies. Un aspect essentiel de l'école primaire rurale concerne les modes de groupement des élèves qui peuvent renvoyer à des situations variées : cours simple (un maître, un groupe d'élèves appartenant à un même niveau), avec ou sans regroupement pédagogique, classe à cours multiples (un maître avec un groupe d'élèves appartenant à deux ou trois cours), ou classe unique (classe qui regroupe des élèves de tous les niveaux du primaire). Il est alors d'une importance particulière de déterminer dans quelle mesure ces différents modes d'organisation sont porteurs d'une efficacité pédagogique identique ou bien si, au-delà des opinions normatives de tel ou tel, des différences peuvent être identifiées sur des bases factuelles externes rigoureusement établies.

Il existe peu de travaux (et surtout peu de travaux ciblés sur le thème, les quelques études existantes étant surtout des analyses secondaires de données produites pour d'autres objectifs). Les résultats rapportés ici sont extraits de l'analyse de trois enquêtes réalisées dans des cantons à dominante rurale de Saône-et-Loire et de l'Yonne. Les échantillons ont été constitués pour que les variétés

étudiées soient bien représentées; elles permettent des analyses transversales et longitudinales des acquis scolaires dans le primaire, l'étude de la fréquence des redoublements dans le primaire et l'intégration des élèves au collège selon les modes de groupements auxquels ils sont, ou ont été, exposés en primaire. Les échantillons comprennent 971 élèves dans 97 classes dans l'enquête CE2 de Saône-et-Loire, 932 élèves dans 82 classes dans l'enquête CE2 de l'Yonne et 1 267 élèves dans 11 collèges, (issus de 93 écoles primaires) du département de l'Yonne. Examinons les résultats obtenus.

Acquisitions scolaires en cours de primaire

Les acquis scolaires analysés sont, soit les résultats aux tests nationaux, soit les scores obtenus à des épreuves construites dans le cadre de ce travail sur la base des contenus de programme. L'efficacité pédagogique associée aux différents modes de groupement des élèves est estimée par les écarts de performances d'élèves de caractéristiques socio-démographiques comparables mais scolarisés dans des contextes d'enseignement différents. L'interprétation de la mesure de ces écarts doit être faite en référence aux paramètres arbitrairement choisis pour la distribution des acquisitions scolaires, à savoir que la moyenne a été fixée à 100 et l'écart-type à 15 (c'est en fait ce dernier chiffre qui est important pour interpréter les écarts estimés).

La comparaison globale des acquis des élèves (de mêmes caractéristiques sociales) selon qu'ils ont été scolarisés en classe à cours simple ou à cours multiples montre des effets qui vont dans le même sens que ceux rapportés dans la littérature récente : on obtient ici, au niveau du CE2 des acquis plus élevés d'environ 2,7 points (statistiquement significatifs) pour les cours multiples en référence aux cours simples. Ce chiffre est un peu inférieur à celui estimé par F. Ouevrard (1990, écart de 3,8 points) ou par J.P. Jarousse et A. Mingat (1993, avec un écart de + 4 points). En début de classe de 6ème, c'est-à-dire en fin

de scolarité primaire, l'écart reste positif et statistiquement significatif, son ampleur étant comparable à celui observé en fin de CE2.

Au-delà de cette comparaison globale, les résultats soulignent les aspects particulièrement positifs des classes uniques, dont les écarts positifs par rapport aux cours simples sont de +3,9 points en fin de CE2 et +4,8 points en début de 6ème. Les cours doubles se montrent un peu supérieurs aux cours simples (+0,9 point en fin de CE2 et +1,9 points en début de 6ème), mais seul ce dernier écart est statistiquement significatif. Les cours triples se révèlent être un contexte favorable dans la mesure où l'écart (par rapport aux cours simples) est négatif en fin de CE2 (-1,74 points) mais faiblement positif en début de 6ème (+1,34 points) ; cela dit, ces deux écarts ne sont pas statistiquement significatifs. On peut donc conclure que les cours triples sont globalement d'une efficacité comparable à celle des cours simples ; cela signifie aussi que, par rapport aux cours doubles ou aux classes uniques, les enseignants ont davantage de difficulté à gérer ce contexte scolaire. Enfin, les analyses indiquent que le fait de conserver le même enseignant pendant plusieurs années scolaires ne semble pas pédagogiquement efficace; en effet, les élèves qui ont changé de maîtres réalisent des acquis supérieurs de 2 à 3 points à ceux réalisés par des élèves qui ont conservé le même enseignant.

Des analyses longitudinales sur une année amènent à des résultats comparables et soulignent notamment les difficultés rencontrées dans les cours triples (ce résultat est convergent avec ce qui avait été identifié par P. Bressoux, 1994). Par ailleurs, l'analyse longitudinale permet d'identifier quels éléments généraux du contexte de classe influencent les résultats des élèves :

. Le niveau académique des enseignants (l'échantillon a été constitué pour disposer d'une variété dans cette dimension ; 45% des maîtres n'ont que le Bac, 35% ont le DEUG et 20% ont une licence ou une maîtrise) ne laisse que très peu de traces sur ce que les élèves apprennent; par rapport à un enseignant n'ayant que le bac, les élèves gagnent en moyenne environ 0,7 point si leur enseignant a le DEUG et 1,1 point s'il a la licence ou la maîtrise ; ces deux chiffres ne sont par ailleurs pas statistiquement significatifs. Sur le plan de la formation professionnelle initiale, on observe que les acquis des élèves ne sont pas affectés par le fait que l'enseignant ait, ou non, reçu une formation en Ecole Normale. Ces résultats ne peuvent évidemment qu'interroger la pertinence des politiques de recrutement dont l'évolution, par ailleurs coûteuse, privilégie une élévation du niveau

académique des maîtres et une intensification de la formation professionnelle initiale (des évaluations plus spécifiques sur l'efficacité réelle des IUFM seraient nécessaires).

. Concernant le nombre d'élèves dans la classe, on observe que dans les cours simples, un effectif plus grand a des effets négatifs mais quantitativement modérés; ainsi, entre 20 et 25 élèves, les acquis ne diffèrent en moyenne que de 0,7 point. Par contre dans les cours multiples, les résultats indiquent une relation positive entre taille de la classe et acquis des élèves, soulignant qu'en fait les effectifs très petits (< à 15 élèves) ne constituent pas un environnement favorable aux acquisitions.

Aspects relationnels et représentations selon le type de cours en primaire

Concernant les pratiques pédagogiques et en particulier l'organisation du temps, il est commode de distinguer un temps de travail individuel de l'élève et un temps de travail interactif avec le maître. Les résultats obtenus, qui portent sur des déclarations et non sur des observations directes, montrent que le temps individuel (ou d'autonomie) est d'autant plus grand que le nombre de cours dans la classe est élevé : moyenne de 103 minutes par jour en cours simple, 128 mn en cours multiples et 151 mn en classe unique. Par ailleurs, les temps d'attente qui ont un faible contenu académique en cours de temps interactif (dessin libre, lecture individuelle, ..) ne sont pas moins importants dans les cours multiples que dans les cours simples ; le travail individuel et le tutorat sont en revanche très fréquents et généralement intégrés à la pratique pédagogique dans les classes uniques.

De façon plus globale, l'analyse des pratiques pédagogiques des différentes classes/maîtres fait ressortir une opposition selon i) le degré de prise en charge des élèves et ii) le degré d'optimisation de la durée du temps scolaire. Cette typologie dégage des profils relativement différenciés selon les classes : les cours simples ont une forte prise en charge des élèves mais une faible optimisation du temps scolaire, alors que les classes uniques accordent une grande autonomie aux élèves tout en maximisant le temps effectivement scolaire (les cours multiples sont dans une position intermédiaire). Cela dit, il s'agit plutôt de tendance, et on observe à la fois une forte variabilité de ces caractéristiques au sein des trois groupes, et des recouvrements importants : ceci manifeste l'existence de larges marges d'autonomie de l'enseignant dans l'organisation de ses pratiques; le contexte invite à

l'adoption de styles différents mais n'exerce donc en fait que des contraintes modérées.

Enfin, on peut faire l'hypothèse que les pratiques et les représentations peuvent intervenir comme éléments médiateurs entre le contexte scolaire et les résultats scolaires des élèves. On observe que les élèves scolarisés dans des classes où la gestion du temps scolaire est plus serrée font de meilleures acquisitions. Lorsque le maître a une plus grande prise en charge des élèves (plus présent-directif), les progressions des élèves sont supérieures. En fait, il paraît que ce ne sont pas les éléments de pratiques pédagogiques isolées qui sont porteurs d'efficacité mais que ce sont les combinaisons de pratiques qui comptent. Ainsi, sur la base des typologies mises en évidence dans ce travail, la situation la moins favorable correspond à une pratique directive associée à une faible optimisation du temps scolaire (-2,80 points), alors que la situation la meilleure est celle qui combine un fort encadrement des élèves avec une intense utilisation du temps (+3,73 points). La directivité peut donc être, en elle-même, soit une bonne soit une mauvaise chose; de même, l'optimisation du temps est peu efficace si le maître n'exerce pas un encadrement effectif suffisamment clair des enfants qui lui sont confiés.

Graphique n°1 :
Effets pédagogiques des types de pratiques

indisponible dans la version acrobat

Analyse des carrières scolaires dans le primaire et au collège

On adopte ici une vision plus globale et plus longue ou différée des effets des modes de groupement d'élèves pendant la scolarité primaire.

Concernant la fréquence des redoublements sur l'ensemble de la scolarité à l'école élémentaire, on observe que la probabilité d'avoir fait une scolarité primaire heurtée (un ou plusieurs redoublements) a tendance à être inférieure chez les élèves ayant fréquenté plutôt des cours multiples que des cours simples, mais la différence est assez modeste et statistiquement non significative. Par contre les élèves scolarisés en classe unique ont des risques significativement plus faibles de redoubler : sur l'ensemble de la scolarité élémentaire, la probabilité de redoublement est de 33,7% pour l'ensemble de l'échantillon; elle n'est que de 19% dans la population des élèves

ayant fait leur scolarité essentiellement dans une classe unique.

L'intégration au collège est un niveau d'analyse spécialement légitime car la préparation au collège constitue un objectif de référence pour le fonctionnement de l'école primaire. En outre, les élèves venant de contextes primaires différents sont évalués ensemble par des enseignants extérieurs au contexte primaire, on ne peut avoir de crainte sur d'éventuels biais liés au contexte primaire dans les évaluations scolaires.

Si on examine en premier lieu de façon transversale les acquis des élèves en cours de 6ème, on observe que les élèves qui ont les moins bons résultats sont ceux qui ont fréquenté en primaire des cours simples ; par rapport à eux, les élèves ayant été scolarisés en cours multiples, et plus encore en classe unique, ont des résultats en 6ème sensiblement meilleurs ; les écarts sont statistiquement significatifs et quantitativement substantiels (+3,89 points pour les cours multiples et +6,44 points pour les classes uniques). Une modélisation des progrès en cours de 6ème montre par ailleurs que si les élèves des cours multiples ou des classes uniques ont tendance à progresser mieux en 6ème, l'essentiel de leur avantage réside dans leur meilleur niveau d'acquis en fin de primaire; cela dit, les élèves issus de classe unique ou de cours multiples de niveau scolaire comparable en fin de primaire vont s'intégrer au collège marginalement mieux que les élèves issus des cours simples.

L'analyse des décisions de redoublement en fin de 6ème conforte ces premières observations. En effet, de façon globale, les risques de redoubler la 6ème sont, pour des élèves de mêmes caractéristiques socio-démographiques, de 23% pour ceux qui ont été scolarisés en cours simples en primaire alors qu'ils ne sont que de 12,9% et 11,3% pour les élèves issus respectivement de cours multiples ou de classe unique. La prise en considération des résultats scolaires en cours de 6ème renforce la position favorable des "petites structures" du primaire quant à l'intégration des élèves au collège. L'estimation est, qu'à résultats scolaires comparables, ces élèves ont un risque de redoublement inférieur à ceux des élèves issus de cours simples en primaire. Par exemple, pour les élèves dont le résultat scolaire en 6ème est d'un écart-type inférieur à la moyenne (élèves de résultats assez faibles - environ 15% des élèves ont un niveau plus bas-), la probabilité de redoublement est de 7 % inférieure chez les élèves scolarisés dans une petite structure primaire (cours multiples/classe unique) par rapport à celle des élèves scolarisés en cours simples. Ce résultat est important car

on peut en effet considérer que la décision de redoubler dépend complémentirement des résultats scolaires et des jugements des enseignants sur les capacités futures des élèves (inférés de leur comportement et de leurs méthodes de travail en cours d'année).

Graphique n° 2 :

Taux de passage en 5ème selon le niveau des élèves en fin de 6ème et le type de cours en primaire.

Indisponible dans la version Acrobat

Le résultat obtenu illustre donc que, de fait, les enseignants du collège reconnaissent en moyenne chez ces enfants des qualités qui vont au-delà des stricts résultats scolaires. Ceci est manifestement un signe positif des capacités d'intégration des élèves des petites structures primaires; cela peut sans doute être rattaché à l'entraînement qu'ils ont eu dans les classes à plusieurs cours à être plus autonome, à travailler davantage seuls et finalement à mieux s'organiser.

Dans une perspective de politique éducative, les résultats obtenus invitent sans doute à reconsidérer un certain nombre de dispositions prises entre 1960 et 1989 à l'égard de l'école rurale, notamment en matière de groupement d'élèves, de fermeture de classes et de transports scolaires. Il est bien sûr difficile d'imaginer des solutions générales dans la mesure où les configurations de la distribution spatiale des populations varient beaucoup d'un lieu à l'autre; la dimension locale est déterminante. Cela dit, les données collectées ici invitent à un pragmatisme élargi qui n'éliminerait pas a priori les solutions qui sont en fait pédagogiquement favorables aux élèves.

Cette ouverture souhaitable rejoint certaines réflexions administratives récentes, notamment en relation avec la nouvelle politique des cycles à l'école primaire; cela dit, autant l'ouverture paraît claire dans les écoles urbaines où des fonctionnements alternatifs aux cours simples sont envisagés par la réforme en cours (cela ne veut pas dire qu'ils seraient effectivement mis en oeuvre), autant les réflexes traditionnels restent prégnants dans l'organisation des groupements d'élèves en milieu rural. Si les résultats de cette recherche amène de l'eau au moulin de ceux qui soutiennent qu'on peut organiser des groupements d'élèves non traditionnels pour mettre en place la politique des cycles en milieu urbain, ils invitent de façon plus fondamentale à une réflexion renouvelée pour l'organisation de l'école primaire en milieu rural. Les aspects économiques du problème sont évidemment aussi à envisager.

Bressoux P. (1994), "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp. 91-137.

Jarousse J.P., Mingat A. (1993), *Les disparités d'acquisitions scolaires en CE2: caractéristiques individuelles, contexte scolaire et social de scolarisation, effets d'école et de circonscription*. Rapport à la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Ministère de l'Education Nationale.14 pages

Jarousse J.P., Leroy-Audouin C., Mingat A. (1996) "Les inspections de l'Education Nationale au niveau primaire : disparités, dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves" *Revue Française de Pédagogie*. A paraître (34 p.)

Mingat A., Ogier C. (1994), "Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural", *Savoir*, n°1, pp. 111-125.

Oeuvarard F. (1990), "Les petits établissements scolaires, le cas des classes uniques"; *Education et Formations* n°25, pp. 11-26.

Rappel des dernières Notes

- 95/1 Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle
- 95/2 Les écoles d'art en France : évolution des structures d'offre et des effectifs
- 95/3 Evaluer les effets des stages pour publics "en difficulté" : réflexions à partir d'une étude de cas
- 95/4 CAP et BEP en Bourgogne : une insertion typée selon la spécialité
- 95/5 Les Inspections primaires de l'Education Nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves
- 96/2 Croissance et formation : synthèse critique et test

"Les Notes de l'Irédu" est une collection à parution irrégulière
Chaque numéro peut être obtenu contre 5 F en timbres auprès du service documentation de l'Irédu - ISSN en cours