



HAL
open science

Les effets des classes à cours simple et multiple sur les acquisitions des élèves : le cas de la Vallée d'Aoste

Paola Gallotta

► **To cite this version:**

Paola Gallotta. Les effets des classes à cours simple et multiple sur les acquisitions des élèves : le cas de la Vallée d'Aoste. Education. Université Grenoble Alpes, 2017. Français. NNT : 2017GREAH031 . tel-01779030

HAL Id: tel-01779030

<https://theses.hal.science/tel-01779030>

Submitted on 26 Apr 2018

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE
GRENOBLE ALPES**

Spécialité : **Sciences de l'Éducation**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Paola GALLOTTA

Thèse dirigée par **Pascal Bressoux, Professeur, Université
Grenoble Alpes**

préparée au sein du **Laboratoire de Sciences de l'éducation** dans
l'École Doctorale Sciences de l'homme, du Politique et du Territoire

Les effets des classes à cours simple et multiple sur les acquisitions des élèves : le cas de la Vallée d'Aoste

Thèse soutenue publiquement le **22 décembre 2017**, devant le
jury composé de :

M. Pascal BRESSOUX,

Professeur, Université Grenoble Alpes, Laboratoire de Sciences de l'éducation,
Directeur de thèse

M. Philippe DESSUS

Professeur, Université Grenoble Alpes, Laboratoire de Sciences de l'éducation,
Président du Jury

Mme Annette JARLÉGAN

Professeure, Université de Lorraine, ESPE de Lorraine, Rapporteure

Mme Maria Cristina MATTEUCCI

Chercheure, Università di Bologna, Dipartimento di Psicologia, Examinatrice

Mme Marie-Christine TOCZEK

Professeure, Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand, ESPE Clermont-
Auvergne, Rapporteure



Résumé

Les effets des classes à cours simple et multiple sur les acquisitions des élèves : le cas de la Vallée d'Aoste

Cette thèse de doctorat est consacrée à l'estimation des effets des classes simples et multiples sur les acquisitions et sur la motivation des élèves, examinant également l'influence de la motivation sur les performances scolaires. Nous avons analysé le cas de la Vallée d'Aoste, une région autonome italienne avec une forte tradition de classes multiples à cause de son territoire montagneux et de sa tradition de scolarisation des enfants de village remontant au 19^e siècle (écoles de hameau). Étant une région bilingue (italien et français), l'outil de relevé est composé d'épreuves d'évaluation standardisées en français sur les disciplines de base (le français et les mathématiques). Le relevé en français permet d'étendre la base de connaissance des résultats produits par l'enseignement en français, véritable particularité du système scolaire valdôtain. L'étude a une structure longitudinale, avec la passation d'épreuves standardisées sur la même population d'élèves sur deux années scolaires (2011/12 et 2012/13) dans la transition de la dernière année de l'école primaire à la première année du collège. Chaque année scolaire fait l'objet de deux passations, un pré-test en début d'année et un post test en fin d'année. Nous avons choisi la transition de l'école primaire et le collège ce qui permet d'étudier des effets « immédiats » et des effets différés de la fréquentation de classes à cours simple vs multiple au primaire. Les classes multiples constituent un outil pour sauvegarder les petits villages mais quels sont leurs effets sur les élèves ? À travers les analyses multiniveaux, nous avons modélisé les différences entre les individus et entre les classes. En suivant une approche dynamique, nous avons tracé la trajectoire évolutive des régulations motivationnelles et des performances grâce aux modèles longitudinaux de croissance. Examinant l'évolution dans le temps, en résulte un cours linéaire. La comparaison montre qu'à l'école primaire les élèves des classes multiples obtiennent de meilleurs résultats dans toutes les épreuves. Au collège, les résultats des deux groupes se rapprochent et se conforment en obtenant un effet négligeable de la typologie de la classe de l'école primaire. Par rapport à la motivation (« *Théorie de l'autodétermination* » (Deci & Ryan, 1985)) des élèves selon l'organisation de la classe, les résultats ont mis en lumière que la régulation identifiée est la disposition motivationnelle qui semble correspondre le mieux aux élèves à l'école primaire ainsi qu'au collège. Ce résultat est commun aux deux catégories d'élèves. Le développement des diverses dispositions motivationnelles ne dépend pas de l'organisation de la classe. Concernant l'effet de la motivation sur les résultats des élèves la régulation externe influence

négativement les performances scolaires et la régulation identifiée exerce un effet positif et remarquable sur les apprentissages en français. En suivant la « *Théorie des buts d'accomplissement* » (Elliot & Dweck, 2005) nous avons examiné l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants et du milieu motivationnel perçu par les élèves sur la réussite scolaire. Nous avons constaté des résultats contradictoires à différents niveaux. Les variables de contexte semblent produire des résultats en même temps positifs et négatifs par rapport aux disciplines; l'effet des variables examinées varie selon le degré d'instruction avec des écarts entre l'école primaire et le collège et du niveau de motivation, ne nous permettant pas de tirer des conclusions absolues.

Mots-clés : classes à cours simple, classes à cours multiples, classes à plusieurs cours, apprentissage, motivation, performance, écoles rurales, analyse longitudinale, modèles multi-niveaux

Abstract

The effects of single and multigrade classes on pupils' learning : the Aosta Valley case

This PhD thesis is focused on the evaluation of the effects of single and multigrade classes on pupils' learning and motivation, studying the role of motivation on students' outcomes. We have analysed the Aosta Valley case, an autonomous region of Italy with a strong tradition of multigrade classes due to its mountainous territory and its tradition of village schooling dating back to the 19th century (the so-called hamlet schools). Being Aosta Valley a bilingual region (Italian and French), the survey tool is composed of standardized evaluation tests in French on two core subjects, French and mathematics. The choice of the French language allows us to extend the focus on the results produced by the French education, a real peculiarity of the Aosta Valley school system. The study has a longitudinal structure, it was set to pass standardized tests to the same population of pupils in two different school years (2011/12 and 2012/13), in the passage from the last year of primary school to the first year of middle school-stage 3. In each school year two tests are to be passed, a pretest at the beginning of the year and a post-test at the end of the year. We have chosen the passage from the primary school to middle school-stage 3 so that we can study the short and the long term effects of the attending single or multigrade classes. Multigrade classes are an instrument to protect small communities but what are their effects on students? Through multi-level analyses, we have modelled differences between individuals and between classes. Following a dynamic approach, we have traced the evolutionary trajectory of the motivational dispositions and performance through the longitudinal growth models and we have examined the evolution over the time, which results were in a linear course. The comparison shows that at primary school, multigrade class students get better results in all events. At middle school, the results of the two groups come closer and the typology of primary school class has a negligible effect on the students. As to students' motivation ("*Self-Determination Theory*" (Deci & Ryan, 1985) according to the organization of the class, the results have brought to light that the regulation identified is the motivational disposition which seems to best correspond to the pupils at primary school as well as at middle school. This result is common to both classes of students. The development of the various motivational dispositions does not depend on the organization of the class. As to the effect of motivation on student outcomes, external regulation negatively influences school performances and the identified regulation has a positive and remarkable effect on French learning. By following the "*Achievement goal theory*" (Elliot & Dweck, 2005) we examined the effect of pedagogical practices

and the motivational environment perceived by students on academic achievement. Contradictory results were found at different levels. Context variables appear to produce positive and negative results at the same time in relation to the subjects; the effect of the variables examined varies depending on the degree of education with differences between primary school and middle school and the level of motivation. Therefore, we can not draw absolute conclusions.

Keywords : single classes, multigrade classes, learning, motivation, performance, rural schools, longitudinal study, multilevel models.

Remerciements

Je tiens à adresser toute ma reconnaissance à mon directeur de thèse, M. Pascal Bressoux, que j'admire et j'estime professionnellement et humainement. Je vous remercie vivement de m'avoir donné l'opportunité de réaliser ce rêve, merci de m'avoir guidée avec vos précieux enseignements et pour votre encouragement dans les moments les plus difficiles.

Je tiens à manifester ma gratitude à M. Philippe Dessus, à Mme Annette Jarlégan, à Mme Maria Cristina Matteucci et à Mme Marie-Christine Toczek, pour avoir accepté de faire partie du jury : merci pour votre disponibilité et pour votre travail. Je suis très honorée de votre présence.

Je souhaite remercier la Région autonome Vallée d'Aoste et, en particulier, la Structure régionale pour l'évaluation du système scolaire de la Vallée d'Aoste (SREV) qui a fourni un financement spécifique afin de mener cette recherche.

Merci à mes collègues du Bureau soutien à l'autonomie scolaire et au groupe qui s'est chargé de la saisie des données.

Je tiens à adresser toute ma reconnaissance à M. Piero Floris pour avoir toujours reconnu et valorisé mon engagement.

Je souhaite exprimer ma gratitude à Mme Gabriella Vernetto pour son rôle crucial dans la réalisation de ce projet.

Un très grand merci à Mme Germana Revel, pour son amitié et pour son inestimable contribution.

Je tiens à remercier Mme Maria De Paola pour les informations indispensables qu'elle m'a fournies et pour l'intérêt manifesté pour ce travail.

Merci à tous les chefs d'établissements, les enseignants, les élèves et les familles pour leur implication et pour leur collaboration.

Merci à Camillo, à Papà et à Nonna Paola : merci d'être toujours à mon côté.

Merci à Luca et à nos petits Leonardo et Lina : vous êtes la joie de ma vie.

Table des matières

Introduction	1
1. L'efficacité des classes à cours multiple et le contexte valdôtain	5
1.1 Les acquisitions des élèves	5
1.1.1 L'efficacité des classes à cours multiple	6
1.1.2 Intégration des élèves des classes à cours multiple et carrières scolaires au collège	23
1.1.3 La taille des classes (petites classes vs classes nombreuses)	35
1.2 La motivation des élèves	49
1.2.1 La théorie de l'autodétermination	50
1.2.2 Le climat scolaire	56
1.2.3 Les styles des enseignants	66
1.2.4 La motivation des élèves en classes à cours multiple	74
1.3 Le contexte de la Vallée d'Aoste	82
1.3.1 Le bilinguisme et l'enseignement bilingue	82
1.3.2 L'évaluation du système éducatif	89
1.3.3 La tradition des classes à cours multiple (des écoles de hameau à la situation actuelle)	93
1.3.4 Études conduites en Vallée d'Aoste sur les résultats des élèves venant des classes à cours multiple	98
2. Méthode	100
2.1 Procédures	100
2.2 Participants	102
2.3 Matériel	110

3. Résultats	121
3.1 L'école primaire	121
3.2 Le collège	151
3.3 Analyse longitudinale	173
Discussion	210
Limites et perspectives de recherche	218
Conclusion	220
Bibliographie	224
Index des tableaux	236
Index des figures	240
Annexes	241

Introduction

L' école représente l'un des services fondamentaux qui peut conditionner le choix des familles de partir ou de s'établir dans des aires géographiques isolées¹.

En Italie, au cours de l'année scolaire 2011/12 le pourcentage des élèves de l'école primaire insérés en classe à cours multiple était inférieur à 2. L'organisation didactique des classes à cours multiple, composées d'élèves hétérogènes d'un âge varié et inscrits à des années différentes du cycle de formation, est typique des communes des « aires internes »². Elle permet de tenir au moins un service scolaire sur le territoire afin d'éviter aux enfants les désagréments dérivant du transport et de préserver un lieu d'agrégation pour la collectivité. Dans ces dernières années, 4.261 communes des aires internes, avec une population moyenne d'environ 1.500 habitants, ont subi un considérable dépeuplement, ce qui a produit des écoles et des classes de petite taille : dans 25 % de ces communes, le nombre total des élèves inscrits à l'école primaire est inférieur à 50, avec moins de 10 élèves par classe.

Si les classes à cours multiple constituent un outil pour sauvegarder les « petites réalités », il faut se demander quels en sont les effets sur l'apprentissage des élèves.

Au niveau central, il n'y a pas d'études spécifiques ; des résultats des épreuves INVALSI (Institut national pour l'évaluation du système éducatif italien), il ressort que le niveau des compétences en italien et en mathématiques des élèves des classes à cours multiple est tantôt en moyenne supérieure, tantôt en moyenne inférieure à celui de la région d'appartenance³.

Afin d'améliorer la qualité de l'instruction dans les aires internes, le Gouvernement Renzi (Loi n°107/2015) a réalisé une série d'interventions pour la réorganisation du service scolaire, avec deux choix possibles à appliquer au niveau local : l'unification en de « nouvelles écoles pour le territoire », (entreprise, par exemple, par la région Sardegnna avec la fermeture de 29 classes à cours multiple) ou le maintien des classes à cours multiple dont l'isolement géographique et les problèmes de mobilité empêchent l'unification, à condition qu'un plan pour l'amélioration de la didactique soit prévu avec un emploi intensif dans des espaces disponibles pendant les heures de l'après-midi aussi.

¹http://www.istruzione.it/allegati/2015/labuonascuola_areeinterne.pdf

²Par « aires internes » on désigne en Italie les communes situées à plus de 20 minutes de trajet du pôle le plus proche qui offre les services fondamentaux concernat l'éducation, la mobilité et les soins.

³http://www.istruzione.it/allegati/2015/labuonascuola_areeinterne.pdf

Dans les classes à cours multiple, les élèves sont exposés non seulement à leur propre programme mais aussi à celui de leurs camarades de classe. Ils expérimentent un milieu varié (par âge, compétences et maturité), qui est censé favoriser le développement de la créativité, de l'acceptation de l'autre et de l'autonomie⁴.

Cette dernière (deCharms, 1968 ; Deci, 1975) est l'une des trois nécessités psychiques constitutives⁵ qui favorisent la motivation, dont de très nombreuses études ont documenté l'influence sur les performances scolaires des élèves.

Les élèves des classes à cours multiple sont-ils plus motivés que ceux des classes à cours simple ? Sont-ils favorisés dans leurs apprentissages ? Tel est l'objet de cette thèse.

Le thème des classes à cours multiple s'insère dans le contexte de la Vallée d'Aoste, une région italienne autonome à statut spécial avec une forte tradition de classes à cours multiple à cause de son territoire montagneux et de sa tradition de scolarisation des enfants de village remontant au XIX^e siècle (écoles de hameau).

La Vallée d'Aoste est une région bilingue (italien et français) où la constitution des classes n'est pas homogène, parce qu'influencée par des différences importantes de densité d'habitation.

En particulier, les petites réalités sont caractérisées par les classes à cours multiple.

Dans cette thèse nous analysons l'effet des classes à cours multiple sur les acquisitions en français et en mathématiques des élèves valdôtains à travers des épreuves d'évaluation standardisées en langue française.

L'efficacité des classes à cours multiple a une importance remarquable dans la littérature.

Les nombreuses études portant sur les questions posées par les classes à cours multiple (Veenman, 1995, 1996), conduites en divers contextes géographiques et d'enseignement, ont obtenu des conclusions contrastées.

Il ne ressort pas de typologie privilégiée (Leroy-Audouin, Suchaut, 2007) des principales recherches (Ansah, 1989; Gayfer, 1991; Gutierrez, Slavin, 1992; Kulik, Kulik, 1992; Kral, 1995; Lou et al, 1996;. Miller, 1991; Nye, 1993; Pavan, 1992; Anderson, Pavan, 1993; Pratt, 1986; Regola, 1983; Russell, Rowe, Hill, 1996; Veenman, 1995; Wilkinson, Hamilton 2003).

⁴<http://www.lavoce.info/archives/39146/quando-la-scuola-naviga-a-vista/>

⁵Besoin d'être autonome (deCharms, 1968 ; Deci, 1975), de tisser des liens (Baumeister & Leary, 1995 ; Reis, 1994) et le ressenti de compétence (Harter, 1978 ; White, 1963).

Les classes à cours multiple sont un sujet qui demeure d'actualité, tant et si bien que la Structure régionale pour l'évaluation du système scolaire de la Vallée d'Aoste (SREV) a fourni un financement spécifique afin de mener cette recherche.

L' étude a une structure longitudinale, avec la passation d'épreuves standardisées sur la même population d'élèves sur deux années scolaires (2011/12 et 2012/13), dans la transition de la dernière année de l'école primaire à la première année du collège. Chaque année scolaire fait l'objet de deux passations, un pré-test en début d'année et un post-test en fin d'année.

Nous avons choisi la transition de l'école primaire et du collège, ce qui permet d'étudier des effets « immédiats » et des effets différés de la fréquentation de classes à cours simple vs multiple en primaire.

Le cadre théorique (fondé, d'un côté, sur l'analyse de l'influence des classes à cours multiple sur les résultats scolaires et sur le développement de la motivation des élèves et, de l'autre côté, sur l'effet de la motivation sur les performances) a été étendu avec l'examen des pratiques pédagogiques des enseignants⁶ et du milieu motivationnel perçu par les élèves, pour déterminer d'éventuelles relations avec la réussite scolaire.

La thèse se compose de trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous proposons, tout d'abord, une synthèse des principales recherches au niveau international sur l'effet « immédiat » et sur l'effet « différé » des classes à cours multiple, sur la motivation et sur les carrières scolaires des élèves à l'école primaire et au collège.

Ensuite, nous explorons l'influence des formes de motivation⁷ sur les résultats aux épreuves cognitives des élèves et nous étudions leur développement selon l'organisation de la classe (simple ou multiple).

En outre, nous contextualisons la recherche en Vallée d'Aoste, en mettant en évidence les particularités linguistiques et les spécificités du territoire qui favorisent la présence des classes à cours multiple.

Dans le deuxième chapitre, nous parcourons la méthodologie employée pour la conduite de l'analyse empirique.

⁶Théorie des buts d'accomplissement (Elliot & Dweck, 2005)

⁷Théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985)

Dans le troisième chapitre, enfin, nous présentons les résultats des analyses empiriques. Nous décrivons d'abord le contexte de l'école primaire et du collège par rapport aux caractéristiques des élèves et des enseignants.

Puis nous présentons la technique des analyses multiniveaux, ce qui nous permet de modéliser les différences présentes entre les individus et entre leurs regroupements aussi, c'est-à-dire les classes.

Finalement, en suivant une approche dynamique, nous traçons la trajectoire évolutive des régulations motivationnelles et des performances des élèves, au cours de deux années scolaires et deux niveaux d'instruction différents, grâce aux modèles longitudinaux de croissance. Nous visons à souligner les éléments liés à la variabilité des résultats scolaires et de la motivation des élèves au cours du temps, en fonction de l'organisation de la classe de l'école primaire (à cours simple ou multiple) pour en évaluer l'efficacité dans le contexte rural de la Vallée d'Aoste.

1. L'efficacité des classes à cours multiple et le contexte valdôtain

1.1 Les acquisitions des élèves

1.1.1 L'efficacité des classes à cours multiple

Introduction

De nombreuses études se sont penchées sur la question de l'efficacité pédagogique des modes de groupement des élèves. Est-il plus bénéfique pour ces derniers de se situer dans un contexte d'apprentissage où les écarts d'âge et de compétences sont importants ou à l'inverse, une certaine homogénéité dans l'organisation des classes est-elle préférable ? Tout d'abord, un rapide aperçu des différents termes employés pour qualifier ces différents types de classes s'avère nécessaire.

La distinction la plus couramment employée dans la littérature anglophone est celle établie entre les termes « multiage class » ou « non-graded class » que l'on a traduit par *classe multi-âge* et *classe non graduée* et « multigrade class », *classe à plusieurs cours*. Le terme de classe multi-âge renvoie au choix pédagogique de grouper des élèves de niveaux et d'âges différents dans les mêmes classes tandis que celui de classes à plusieurs cours sous-entend une nécessité pratique et met l'accent sur le cours auquel appartient l'élève en fonction de son avancée dans le cursus scolaire. Les classes à plusieurs cours désignent ainsi des classes qui s'inscrivent dans un contexte éducatif gradué où, dans une seule classe, sont présents des élèves appartenant à plusieurs cours ou niveaux d'enseignement. Les cours sont alors pensés comme étant en lien étroit avec les compétences et l'âge des élèves. Cependant, ceci n'est pas toujours vrai, notamment dans les pays en voie de développement où l'âge d'entrée dans la scolarisation peut varier en fonction des élèves et où les stratégies de redoublement sont employées massivement (Little, 1994).

Les termes de *classes à cours simple* ou de *classes à âge unique* feront référence aux types de classes constituées par des élèves de même cours ou de même âge. Les classes à plusieurs cours qui ne présentent que deux niveaux d'enseignement seront évoquées en tant que *classes à cours double* et celles comportant tous les niveaux de l'école primaire comme *classes uniques*. Gaustad (1995) définit l'éducation multi-âge comme le « placement d'enfants d'âges, de cours et de niveaux d'habiletés variés dans la même classe dans le but d'améliorer l'apprentissage pour tous » et les classes non graduées comme un « environnement éducatif où des enfants de différents âges et aptitudes sont regroupés dans une même classe et où le programme n'est pas divisé en plusieurs étapes correspondant à des grades ou à des niveaux d'enseignement » (Gaustad, 1992). Afin de rendre compte du sous-bassement idéologique des expressions employées par les auteurs, les termes utilisés dans les différentes recherches rencontrées seront retranscrits de façon fidèle. En outre, le lexique, qui servira à décrire les différents cours, sera celui du contexte d'enseignement français relatif au premier degré, divisé en trois cycles :

- le cycle 1, dit des *apprentissages premiers* : Petite Section (PS) et Moyenne Section (MS) de

maternelle : enfants de trois à cinq ans

- le cycle 2, dit des *apprentissages fondamentaux* : Grande Section de maternelle (GS), Cours Préparatoire (CP) et Cours Élémentaire 1^{ère} année (CE1) : enfants de cinq à huit ans
- le cycle 3, dit des *approfondissements* : Cours Élémentaire 2^{ème} année (CE2), Cours Moyen 1^{ère} année (CM1) et Cours Moyen 2^{ème} année (CM2) : enfants de huit à onze ans.

Historiquement, les classes à cours simple ne constituent pas le premier système éducatif mis en place par les pouvoirs publics, notamment aux Etats-Unis et en Europe où, jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, les écoles étaient souvent à classes uniques avec un seul enseignant qui dispensait les apprentissages de base à des élèves relevant de classes d'âge distinctes (Pratt, 1986 ; Veenman 1995). Ainsi, ce n'est qu'avec l'émergence d'une classe moyenne, des principes de division du travail, d'une population davantage urbanisée et d'un nombre plus important d'enfants scolarisés que les classes à groupements homogènes deviennent la norme (Pratt, 1986 ; Little, 1994 ; Wilson, 2003). Aujourd'hui, dans de nombreux pays dits développés, on observe une dominance des classes à groupements homogènes, c'est par exemple le cas pour les États-Unis mais aussi pour la France (Mariano & Kirby, 2009 ; Suchaut, 2010). Cependant, les classes qui regroupent des élèves de cours différents sont aussi plus largement présentes dans d'autres pays. En 1995, en Finlande, aux Pays-Bas, au Portugal et en Australie Occidentale, elles représentent plus de la moitié des classes du premier degré (Veenman, 1995). Ce type de classes semble plus important dans les pays en voie de développement. En 2006, les classes à plusieurs cours concernent 73 % des écoles primaires au Pérou (Armes, 2006). En Inde, en 2007, 78 % des écoles primaires disposent de trois ou de moins de trois enseignants pour faire la classe à tous les niveaux (Blum & Rashmi, 2007). Certains pays font partie d'une longue histoire éducative concernant les classes à groupements hétérogènes, c'est le cas de la Nouvelle-Zélande où une formation initiale adaptée à l'enseignement relatif à ces classes existe pour les enseignants depuis le XIX^{ème} siècle (Ewing, 1970).

Ainsi, les classes à groupements hétérogènes peuvent concerner aussi bien des zones rurales qu'urbaines et être mises en place pour des raisons administratives ou pratiques qui ont trait à la gestion de l'effectif des élèves. Ces raisons peuvent aussi s'avérer philosophiques ; elles relèvent alors d'une volonté pédagogique assumée de proposer aux élèves des classes au sein desquelles un contact entre des enfants d'âges et de niveaux différents est recherché. Les politiques éducatives sont sujettes à évoluer dans leurs approches concernant le meilleur système à mettre en place. L'exemple du Kentucky est particulièrement révélateur : après avoir affiché une volonté de privilégier les classes à groupements hétérogènes, les pouvoirs publics effectuent un retour en arrière en 1998, lié au mécontentement des parents, des enseignants et de l'administration (Mariano

& Kirby, 2009). Ainsi, la représentation que la communauté éducative se fait de ces classes varie selon le contexte géographique. En Suède, par exemple, l'attitude générale des enseignants et des directeurs envers ces classes est positive (Malmros & Sahlin, 1992). Cependant, certains auteurs évoquent la quasi-invisibilité des classes à plusieurs cours ; dans la majorité des pays développés et en voie de développement, les classes à cours simple sont considérées comme la norme et très peu de politiques publiques sont pensées spécifiquement pour les classes accueillant des élèves d'âges et de niveaux différents (Suzuki, 2000 ; Little, 2001).

Il s'agit donc d'une question légitime que de chercher à connaître l'efficacité pédagogique de ces classes. Du point de vue de l'élève, cette efficacité peut être interprétée comme la fréquentation de classes plus justes qui tendraient à réduire les inégalités, de classes où les performances ou les progrès scolaires seraient les meilleurs, de classes où les élèves entretiendraient des relations affectives et motivationnelles positives au sein de leur environnement d'apprentissage ou encore de classes qui prépareraient de façon plus efficace la suite de la scolarité. L'efficacité pédagogique sera donc questionnée par le biais de l'impact cognitif et non cognitif du type de groupement sur les élèves. Les aspects cognitifs peuvent être appréhendés par le biais du rendement scolaire des élèves tandis que les aspects non cognitifs peuvent être relatifs entre autres au comportement, à l'estime de soi, à la créativité ou à la motivation. En ce qui concerne l'équipe pédagogique, les enseignants et les directeurs, la question de l'efficacité peut se poser en tant qu'impact du mode de groupement sur les représentations, les pratiques et les modes d'organisation de l'enseignement. Par un bref retour sur la littérature existante, l'efficacité de ces classes à groupements d'âges hétérogènes sera donc analysée tantôt du point de vue de l'élève, tantôt du point de vue de l'équipe pédagogique.

L'accent sera mis sur la littérature récente au niveau mondial relative au premier degré, en donnant une préférence aux articles publiés dans les deux dernières décennies. Les études expérimentales qui comparent l'efficacité des classes à cours multiple, multi-âge et non graduées à celle des classes à cours simple ou à âge unique, seront passées en revue, de même que les analyses qualitatives, les précédentes revues de la littérature, les méta-analyses et les études corrélationnelles qui traitent ce sujet. La difficulté des chercheurs à parvenir à des conclusions claires se fera sentir, parce que la diversité des contextes joue un rôle important dans l'organisation des classes et varie en fonction du pays. Ainsi, les critères démographiques et économiques, les structures d'enseignement public passées et actuelles, la perception et la formation des enseignants ainsi que les représentations liées aux modes d'apprentissage doivent être pris en compte (Hargreaves, Montero, Chau, Sibli, Thanh, 2001). La dimension mondiale de cette recherche entraînera donc une difficulté à comparer des systèmes et des environnements d'enseignement très différents. Pour cette

raison, le contexte dans lequel se situent les études abordées sera précisé.

L'efficacité des classes à cours multiple du point de vue de l'élève

De nombreuses études se sont penchées sur la question de l'efficacité des classes à groupements d'âges hétérogènes pour les élèves. La littérature nord-américaine est particulièrement prolixe à ce sujet. Cependant, la difficulté des chercheurs à aboutir à des conclusions claires se fait sentir et cela à cause d'une certaine difficulté à distinguer les variables explicatives des comportements et des résultats des élèves sans pouvoir isoler de façon spécifique les effets du mode de groupement. En outre, les recherches expérimentales sont peu usitées à cause du coût élevé de leur mise en place mais aussi pour des raisons d'ordre éthique qui interdiraient de mener des expérimentations dans un contexte d'enseignement public (Wilson, 2003). Ainsi, la plupart des études actuellement disponibles, bien que ne permettant pas de trancher définitivement sur l'efficacité de ces classes, sont tout de même en mesure de mettre en évidence certaines de leurs caractéristiques.

Aux Etats-Unis, Lloyd (1999), par le biais d'une revue de la littérature sur les classes multi-âge, effectue un constat positif sur leur efficacité en ce qui concerne les élèves les plus performants. Il relie ceci à la plus grande part laissée à la différenciation dans une classe où les élèves ne sont pas perçus comme appartenant à un niveau déterminé auquel correspondrait un programme d'enseignement spécifique. Ainsi, la philosophie générale d'enseignement et les représentations des enseignants comptent davantage que les modes de groupements. La plus grande flexibilité et le respect des différents rythmes d'apprentissage qui impactent positivement les performances des élèves serait une réalité uniquement dans un contexte d'enseignement non gradué et en ce sens les classes à cours simple et les classes à cours multiple ne diffèrent donc pas puisque toutes les deux s'inscrivent dans une perception de l'élève comme appartenant à un niveau spécifique et devant répondre à des attentes homogènes. D'autres études s'intéressant au cas particulier des classes multi-âge pointent l'impact positif de celles-ci sur la scolarité des élèves, notamment en raison des écarts de capacités et de compétences qui amènent l'enseignant à mettre en place des stratégies de construction de l'apprentissage plus efficaces (Hoffman, 2003). Katz évoque, elle aussi, les bénéfices de ces classes pour les élèves qu'elle définit comme plus coopératives et moins normatives et qui permettraient l'émergence de comportements identificatoires positifs ainsi que le développement d'une capacité d'adaptation plus importante (Katz, 1995). De même, Cotton (1993) pointe les avantages de ce type de classes tels qu'un respect du rythme d'apprentissage de chacun avec une possibilité d'anticipation ou de retour sur les savoirs. Elles seraient à l'origine de meilleures attitudes et du développement d'une image de soi plus positive chez les élèves, d'une

réduction de l'anxiété et d'une augmentation des comportements prosociaux.

Dans une recherche effectuée par Guttierrez et Slavin (1992), cinquante-sept études américaines sont analysées portant sur le rendement scolaire des élèves dans des classes non graduées. La plupart de ces études, vingt sur cinquante-sept, démontrent des effets positifs des classes non graduées sur le rendement scolaire des élèves tandis que seulement trois études décrivent un effet négatif, seize d'entre elles expriment un effet positif non significatif, sept études révèlent un impact neutre du type de groupement et onze études relatent un effet négatif non significatif. Les auteurs affirment que ce type de classes s'avère intéressant pour les élèves si des groupements inter-âges sont effectués et si leur gestion ne s'appuie pas outre mesure sur une individualisation de l'apprentissage. Ainsi, les chercheurs distinguent quatre catégories de programmes en fonction du degré de complexité du groupement et des enjeux éducatifs. Le programme le plus simple associe les élèves en fonction du domaine étudié afin de réduire l'hétérogénéité et d'augmenter les instructions directes de l'enseignant tandis que le plus complexe fait part de stratégies éducatives variées telles que l'enseignement individualisé, le tutorat entre pairs et un fonctionnement par ateliers d'apprentissages. Les auteurs affirment que le plus simple des programmes s'avère aussi être le plus efficace, des effets positifs de ce dernier sont repérés en comparaison avec les classes à âge unique alors que le plus complexe d'entre eux présente des résultats inconsistants. Les auteurs relèvent donc l'impact bénéfique des classes non graduées mais ils précisent aussi le rôle central des stratégies pédagogiques employées par les enseignants.

En ce qui concerne les classes à plusieurs cours à proprement parler, c'est-à-dire ne s'inscrivant pas au sein d'une philosophie d'enseignement spécifique mais constituées pour des raisons pratiques - inégalité des effectifs, manque d'enseignants, nombre réduit d'élèves - certaines recherches tendent à démontrer aussi leur efficacité pour les élèves. En France, une étude datant de 1994 met en évidence une meilleure progression des performances des élèves de maternelle et de CP ayant été scolarisés dans des classes à plusieurs cours (Leroy-Audouin & Suchaut, 1994). Les auteurs évoquent clairement ces classes comme plus « efficaces et équitables » car il apparaît que les performances des élèves y sont moins liées au niveau global de la classe et que les élèves les plus en difficulté tendent à y progresser davantage. La richesse des interactions entre pairs, notamment de tutelle, d'imitation et de coopération expliquent ces résultats. Une autre recherche, réalisée dans les îles Turques-et-Caïques, évoque les effets positifs des classes à cours multiple sur l'apprentissage de la lecture, notamment chez les élèves les plus en difficulté et les plus jeunes. Cependant, ces classes sont plus efficaces pour les garçons en difficulté scolaire que pour les filles les plus performantes qui présentent, quant à elles, de meilleurs résultats en classes à cours simple

(Berry, 2001). L'auteur relie la plus grande efficacité de ces classes à une part plus importante accordée au travail de groupe et à un enseignement frontal moins présent.

Briquet-Duhazé (2005) conclut aussi à de meilleures performances en lecture pour les élèves de CP scolarisés en classes à plusieurs cours qui seraient le fruit de l'*écoute furtive* et de la possibilité plus marquée de se mettre en projet d'apprentissage dans ce type de contexte. Une autonomisation des élèves est, en outre, constatée dans ces classes ainsi qu'un temps d'apprentissage individuel plus important accompagné de pratiques de tutorat, de travail de groupe et d'un mode d'enseignement moins directif. Hargreaves (2001) avance que les contraintes mêmes des classes à plusieurs cours, telles la gestion d'un temps plus court ou une moindre disponibilité de l'enseignant, ont des effets positifs sur les critères d'évaluation des élèves en les responsabilisant, notamment par le biais de l'auto-évaluation ou de l'évaluation entre pairs. Le lien entre les classes à plusieurs cours, la gestion du temps et les pratiques pédagogiques plus efficaces, a aussi été mis en avant par Leroy-Audouin et Mingat en 1995 qui démontrent que les élèves de CE2 et de 6^{ème}, fréquentant ou ayant fréquenté des classes à plusieurs cours, obtiennent de meilleurs résultats scolaires et redoublent moins. Le temps de travail en autonomie est d'autant plus important que les sections dans la classe et les classes uniques constituent l'environnement pédagogique le plus efficace (Leroy-Audouin & Mingat, 1995).

Au Togo et au Burkina-Faso, Jarousse et Mingat (1991) observent que les élèves issus de classes suivant des programmes adaptés aux classes à plusieurs cours présentent de meilleures performances scolaires que ceux scolarisés en classes à cours simple. Ainsi, en contrôlant les facteurs personnels et institutionnels, un écart significatif de performances en faveur des élèves des classes à plusieurs cours est observé en ce qui concerne leur rendement scolaire. Encore une fois, cette réussite est attribuée, d'un côté, à l'effet de certaines pratiques pédagogiques comme par exemple le tutorat entre pairs ou l'individualisation de l'apprentissage et, de l'autre côté, à la variété de méthodes de présentation du contenu scolaire employées dans ces classes. L'environnement des classes à plusieurs cours amène plus facilement les enseignants et leurs élèves à utiliser des techniques d'enseignement et d'apprentissage alternatives, en rompant ainsi avec des pratiques de classe souvent observées dans les pays en voie de développement et ayant trait à une répétition ou à une mémorisation liée au savoir par cœur. Les effets positifs de ces méthodes d'apprentissage spécifiques aux classes à plusieurs cours tendent même à contrebalancer l'impact négatif de l'effectif important de ces classes.

En Colombie, Psacharopoulos, Rojas et Velez (1993) se sont basés sur des tests cognitifs et non cognitifs pour comparer le rendement scolaire des élèves des écoles traditionnelles avec celui des

élèves bénéficiant du programme Escuela Nueva, qui entre autres prend appui sur une pédagogie adaptée aux classes à plusieurs cours. Ce programme a été mis en place en 1975 afin de répondre aux besoins particuliers des écoles rurales, souvent à classes uniques. Les classes à plusieurs cours présentent un impact positif sur le rendement scolaire des élèves. Les élèves de CE2, issus d'écoles ayant adhéré à ce programme, font part de meilleures performances en espagnol et en mathématiques et les élèves de CM2 ont, eux aussi, de meilleures performances en espagnol. Néanmoins, il s'agit de garder à l'esprit que ce mode d'organisation ne constitue qu'un aspect du projet scolaire de ces écoles où l'organisation des classes à plusieurs cours est pensée pour octroyer davantage de flexibilité dans le cursus scolaire des élèves. Les programmes ont été remaniés pour s'adapter à la réalité particulière des écoles rurales et un matériel spécifique, basé sur l'individualisation des apprentissages, a été mis en place. Ainsi, les auteurs mettent en garde contre une volonté de reproduire ce projet sans analyse préalable des coûts et du contexte.

Certaines réserves ont été émises à propos des conclusions de cette recherche qui contient des zones d'ombre en ce qui concerne la comparaison entre les écoles, notamment la difficulté de parler de redoublement dans un contexte comme celui de l'Escuela Nueva et de situer ses élèves, qui suivent une progression scolaire relative à des modules de compétences, en termes de grade ou de niveau scolaire, afin de pouvoir les comparer avec leurs camarades des écoles traditionnelles (Little, 1994 ; McEwan, 2008). De plus, le manque de précisions claires sur les différents types d'écoles concernées : écoles à classes uniques, écoles avec moins d'enseignants que de classes et écoles avec des classes à cours simple, ne permet pas d'analyser précisément les bénéfices des classes à plusieurs cours selon ces différents contextes. Cependant, une étude plus récente et présentant une plus grande validité externe, s'intéressant à la région Pacifique de la Colombie, traduit les mêmes effets que ceux observés par Psacharopoulos, à savoir un meilleur rendement scolaire en espagnol et en mathématiques pour les élèves de CE2 qui bénéficient du programme Escuela Nueva. (McEwan, 1998). D'autres pays d'Amérique Latine ont initié des réformes éducatives semblables à celles de l'Escuela Nueva en Colombie, visant les classes à plusieurs cours situées en zones rurales, tels que le Guatemala avec la Nueva Escuela Unitaria ou le Chili avec le programme MECE-Rural (McEwan, 2008). Ces réformes partagent de nombreux points communs comme, par exemple, l'accent mis sur la formation initiale mais surtout continue des enseignants aux stratégies éducatives à employer dans les classes à plusieurs cours, l'utilisation de matériel d'enseignement, de manuels scolaires et de livres du maître adaptés, la construction de liens entre les enseignants pour vaincre leur isolement, la conception d'une pédagogie d'enseignement active où les élèves participent à la construction de leur propre savoir et à l'implication de la communauté dans l'école. En Colombie et

au Guatemala, l'accent est mis sur la flexibilité offerte par les classes à plusieurs cours où la mise en place d'unités de compétences et l'abandon d'un système strictement gradué permet de réduire le redoublement et le décrochage scolaire.

En 1995, Veenman effectue une revue des recherches empiriques portant sur les effets des classes à plusieurs cours et *multi-âge* dans le monde (Veenman, 1995). L'auteur établit une différence entre les études qui s'intéressent aux classes à plusieurs cours et qui relèvent de nécessités administratives et celles qui s'intéressent aux classes multi-âge, associées à un choix pédagogique. Cinquante-six études au total sont analysées, trente-quatre comparent les classes à cours simple aux classes à plusieurs cours et huit comparent les classes multi-âge aux classes à âge unique, trente-huit études concernent le rendement scolaire et dix-sept les effets non cognitifs. La recherche conclut à une absence de différence entre ces types de classe. Aucun effet significatif du mode de groupement n'est observé sur le rendement scolaire, que ce soit dans le domaine de la lecture, du langage ou des mathématiques. L'effet neutre du type de classe sur le rendement scolaire des élèves est confirmé par une étude de cas menée sur neuf écoles et différentes classes à cours simple et à plusieurs cours délivrant un enseignement aux élèves de CE1 jusqu'à la 6^{ème} par Wilkinson (2003), en Nouvelle-Zélande. La recherche s'intéresse aux habiletés de lecture des élèves et aux modalités de groupements effectuées par les enseignants. Les habiletés des élèves en lecture n'apparaissent pas comme étant plus hétérogènes dans les classes à plusieurs cours, de plus la recherche ne conclut pas à une plus grande difficulté des enseignants à répondre aux besoins individuels des élèves dans ces classes. Ainsi, les auteurs affirment que pour ce qui est de la lecture, le rendement scolaire des élèves n'est pas affecté par le type de classe fréquentée, la qualité de l'enseignement est davantage cruciale que l'éventuelle disparité des âges au sein d'une même classe.

En se basant sur un échantillon d'études plus important, Veenman dégage certaines variables telles que l'effet différent du mode de groupement en fonction de l'âge des élèves (Veenman, 1996). En ce qui concerne les élèves du cycle 2, du CP au CE1, un léger effet positif des classes à plusieurs cours sur le rendement scolaire peut être observé et celui-ci décroît avec l'avancée dans le cursus. Ainsi, du CE2 au CM1, cet effet devient neutre puis légèrement négatif pour les élèves de CM2 et de 6^{ème}, classe parfois prise en charge par les écoles primaires dans le système scolaire américain. L'hypothèse avancée par l'auteur pour expliquer ces variations est que dans les dernières années de l'enseignement du premier degré, les écarts entre les compétences des élèves se creusent de plus en plus, ceux-ci s'avèrent plus faciles à gérer dans les classes à cours simple. L'effet neutre ou positif des classes à plusieurs cours sur le rendement scolaire des élèves est contesté par Mason et Burns

(1996) qui le considèrent comme le fruit d'un biais de sélection favorisant ces dernières, la plupart du temps constituées des meilleurs enseignants et des meilleurs élèves, privant ainsi les classes à cours simple de ces derniers. Une recherche de 2005 menée dans le contexte français confirme l'existence de ce biais de sélection (Leroy-Audouin & Suchaut, 2005). Les auteurs s'intéressent aux procédures et aux critères d'affectation des élèves dans les classes à plusieurs cours lorsque les écoles disposent de plus d'une classe pour une même section. Leur but premier est de réduire la charge de travail de l'enseignant, les élèves les plus autonomes et les plus performants y sont assignés en priorité. Ces faveurs accordées aux classes à plusieurs cours sont pratiquées dans un souci d'équilibrage global des classes qui tend à une certaine équité entre les enseignants. Ce qui apparaît comme certain est que ces procédures d'affectations sont délibérées, ceci oblige à porter une attention particulière à ces mécanismes pour mieux appréhender les résultats des études s'intéressant aux effets des classes à plusieurs cours sur le rendement scolaire des élèves (Burns & Mason, 2002).

En intégrant ce facteur dans les données statistiques, les effets des classes à plusieurs cours sur le rendement scolaire des élèves s'avèrent plutôt négatifs et seraient liés aux difficultés inhérentes de ce mode d'organisation : la nécessité de couvrir plusieurs programmes, une attention moindre apportée aux besoins individuels de chaque élève, une gestion de classe plus compliquée qui peut avoir pour conséquence une augmentation du stress de l'enseignant et donc un enseignement de moins bonne qualité avec une centration sur les matières principales et le délaissement d'autres aspects prévus par le programme (Mason & Burns, 1996). Aux Etats-Unis, Mariano et Kirby (2009) utilisent une méthode quasi-expérimentale afin de comprendre quel aurait été le rendement scolaire des élèves des classes à plusieurs cours s'ils avaient été scolarisés dans des classes à cours simple. L'étude s'intéresse aux élèves du district de Los Angeles, du CE2 au CM2, sur cinq années consécutives. Les auteurs observent, tout d'abord, un déclin du nombre d'élèves scolarisés dans les classes à plusieurs cours dans ce district entre 2003 et 2007. Ils observent, en outre, que les élèves les plus performants sont le plus souvent placés dans des configurations de classe où ils se trouvent avec des élèves appartenant au grade supérieur, ce phénomène s'inverse pour les élèves les plus en difficulté. Les résultats de l'étude concluent à un rendement scolaire inférieur chez les élèves des classes à plusieurs cours en anglais et en mathématiques. Un seul léger effet positif de ces classes est dégagé pour les élèves de CM1, en mathématiques, dans une configuration CM1-CM2. Les auteurs concluent à un effet toujours légèrement négatif des classes à plusieurs cours sur le rendement scolaire des élèves quel que soit le niveau et la matière. Cependant, cet effet ne semble pas assez important pour être réellement significatif, les chercheurs rejoignent ainsi l'analyse de

Veenman (1995) qui aboutit à une absence de différence entre ces deux types de classe et évoquent l'importance d'autres types de facteurs explicatifs comme par exemple la qualité de l'enseignement.

Certains auteurs évoquent les effets négatifs des types de groupements à âges hétérogènes sur les élèves comme liés à des pratiques pédagogiques trop individualisées où le temps d'interaction avec l'enseignant est restreint (Guttierez & Slavin, 1992 ; Sundell & Knut, 1994). Une recherche australienne qui révèle des performances scolaires inférieures en lecture pour les élèves des classes à plusieurs cours pointe la difficulté inhérente de leur gestion par l'enseignant qui doit faire face à des niveaux d'aptitudes, de maturité et à des comportements trop disparates (Russel, Rowe, Hill, 1998). D'autres recherches situées dans le contexte français évoquent les effets particulièrement négatifs des classes à cours double sur les performances scolaires des élèves, notamment pour le cycle 2 (Audouin & Suchaut, 2007a ; Suchaut, 2010). Une étude réalisée dans le contexte pakistanais (Rugh, 1989) pointe aussi les effets négatifs des classes à plusieurs cours sur le rendement scolaire des élèves tout en s'intéressant aux pratiques éducatives adoptées. Les élèves de ces classes présentent en moyenne des scores 30 % inférieurs aux élèves des classes à cours simple à des tests évaluant leurs compétences. Les pratiques enseignantes observées dans les classes à plusieurs cours démontrent une absence d'adaptation à ce contexte particulier avec un faible recours à l'apprentissage individualisé, au tutorat entre pairs et à une programmation et planification efficace. Les enseignants disposent de peu de matériel et les modalités d'apprentissage, s'appuyant massivement sur la mémorisation par cœur et des leçons de type magistral, sont équivalentes à celles employées dans le contexte des classes à cours simple. L'enseignement s'opère de façon cloisonnée entre les différents cours en réduisant ainsi les temps d'apprentissage et en augmentant la frustration des enseignants. L'ensemble de ces facteurs est considéré comme étant à l'origine de l'impact négatif de ces classes sur le rendement scolaire des élèves et va à la rencontre de ceux évoqués par d'autres recherches portant sur les pays en voie de développement mais où les programmes scolaires ont été adaptés (Jarousse & Mingat, 1991 ; McEwan, 2008).

En résumé, les études qui concluent à un effet positif des classes à plusieurs cours concernent le plus souvent un contexte d'enseignement particulier : classes multi-âge (Katz, 1995 ; Lloyd, 1999 ; Hoffman, 2003) ou non graduées (Guttierez & Slavin, 1992 ; Cotton, 1993), programmes nationaux adaptés dans des pays en voie de développement (Jarousse & Mingat, 1991 ; Psacharopoulos, Rojas, Velez, 1993 ; McEwan, 2008), petites écoles rurales des pays développés (Leroy-Audouin & Mingat, 1995 ; Briquet-Duhazé, 2005), élèves plus jeunes (Veenman, 1996 ; Audouin & Suchaut, 1994 ; Berry, 2001), plus performants (Lloyd, 1999) ou plus en difficulté (Audouin & Suchaut, 1994 ; Berry, 2001). Il semble, donc, difficile de distinguer les différents facteurs à l'origine des

meilleurs résultats observés et de plaider ouvertement pour les bénéfices de ces classes pour tous les élèves. Les études qui concluent à un effet négatif de ces classes en comparaison avec celles à groupements homogènes pointent souvent la plus grande difficulté de gestion qu'elles représentent (Rugh, 1989 ; Russel, Rowe, Hill, 1998 ; Sundell & Knut, 1994), le manque de formation spécifique des enseignants et leurs représentations négatives au sujet de ces dernières, surtout lorsqu'elles sont imposées et relèvent d'une nécessité administrative (McEwan, 2008 ; Suchaut, 2010), des méthodes d'enseignement trop individualisées qui réduisent l'interaction avec l'enseignant (Guttierez & Slavin, 1992 ; Sundell & Knut, 1994) ou le cas particulier des cours doubles et les effets plus négatifs sur un cycle (Audouin & Suchaut, 2007a ; Suchaut, 2010). La non-congruence des résultats oblige à une certaine prudence, d'autant plus qu'un biais de sélection des élèves préférentiellement assignés aux classes à plusieurs cours a été observé dans différentes études (Mason & Burns, 1996 ; Russel, Rowe, Hill, 1998, Leroy-Audouin & Suchaut, 2005 ; Leroy-Audouin & Suchaut, 2007a ; Mariano & Kirby, 2009). On peut donc penser que, plus que les modes de groupements, ce sont bel et bien les contextes d'enseignement et leur qualité pédagogique qui comptent en ce qui concerne le rendement scolaire des élèves (Mason & Burns, 1996 ; Veenman, 1996 ; Wilkinson, 2003 ; Mariano & Kirby, 2009).

L'efficacité des classes à cours multiple du point de vue de l'équipe pédagogique

Les recherches s'interrogeant sur l'efficacité des cours multiples pour les élèves ne permettent pas de trancher définitivement sur cette dernière, les résultats sont équivoques et bien souvent confondus parmi d'autres variables explicatives. En ce qui concerne la perception de leur efficacité par l'équipe pédagogique, le constat est souvent négatif, notamment dans le cas d'un choix non-délibéré de leur implémentation lié à des contraintes économiques et administratives (McEwan, 2008 ; Suchaut, 2010). Ainsi, une étude menée en Angleterre révèle que les directeurs ont une perception plus négative de ces classes lorsqu'elles ne sont pas le fruit d'un choix pédagogique et évoquent les difficultés supplémentaires qu'elles renferment pour l'enseignant qui doit savoir adapter son enseignement à une plus grande variation d'âges et d'aptitudes sans délaisser une partie de l'effectif (Bennett, O'hare, Lee, 1983). En 2001, toujours dans le contexte anglais, Berry arrive à la même conclusion et démontre que 61 % des directeurs ayant ou n'ayant pas de classes à plusieurs cours dans leur école y voient davantage d'inconvénients que de bénéfices (Berry, 2001). La plupart d'entre eux estiment que les enseignants des classes à plusieurs cours ont plus de difficulté à délivrer le programme et à gérer l'hétérogénéité de ces classes, ils pensent aussi que les perceptions des parents, des élèves et des enseignants sont négatives à leur égard. Pour faire face à cette difficulté supplémentaire inhérente aux classes à plusieurs cours, les directeurs feraient part de stratégies d'assignations spécifiques en dirigeant vers ces classes les meilleurs enseignants et les élèves les plus performants et les plus autonomes (Mason & Doepner, 1998 ; Burns & Mason, 2002, Leroy-Audouin & Suchaut, 2007b). Cette manipulation des effectifs s'observerait aussi par le nombre plus restreint d'élèves dans ces classes ; les directeurs tendraient donc à homogénéiser celles-ci et à les rendre plus « vivables » pour les enseignants et les élèves afin de réduire leurs effets négatifs (Burns & Mason, 2002). Ainsi, les classes à plusieurs cours seraient particulièrement inefficaces au niveau pédagogique lorsque l'équipe éducative ne serait pas en mesure de choisir les élèves qui les fréquentent (Leroy-Audouin & Suchaut, 2007a). Certains chercheurs militent davantage pour une autre forme de soutien des directeurs dans le but d'améliorer l'efficacité des classes à plusieurs cours. Ce projet passerait par la formation, une assistance technique, des ressources spécifiques ou encore une culture d'école ouverte au changement (Katz, Evangelou, Hartman, 1990 ; Gaustad, 1995).

La perception des classes à plusieurs cours ne semble guère meilleure chez les enseignants qui y voient bien souvent une charge de travail supplémentaire ainsi qu'une planification des apprentissages plus compliquée (Berry, 2001 ; Leroy-Audouin & Suchaut, 2005). Une étude menée dans le contexte français démontre que ce mode d'organisation est le plus souvent subi par l'équipe

éducative. En outre, les classes à plusieurs cours sont davantage attribuées aux enseignants disposant de moins d'expérience et d'ancienneté dans l'école (Leroy-Audouin & Suchaut, 2007b). De même, une recherche australienne évoque l'antipathie des enseignants envers la conduite de ces classes qu'ils estiment plus complexes à gérer et qui leur font ressentir une perte d'efficacité et de contrôle sur leur vie professionnelle de par le temps plus long nécessaire à leur préparation (Russel, Rowe, Hill, 1998). En ce qui concerne l'implémentation des classes multi-âge, Cotton évoque la difficulté qu'ont certains enseignants à se défaire d'une philosophie graduée de l'enseignement qui les amène à délivrer un enseignement cloisonné aux différents niveaux en fonction du programme correspondant, tâche que les enseignants considèrent comme ardue (Cotton, 1993). La chercheuse évoque ainsi des aspects essentiels au bon fonctionnement de ces classes :

- le soutien du personnel éducatif ;
- un programme adapté à un enseignement fonctionnant par projets thématiques et ateliers ;
- un matériel concret et permettant un apprentissage actif ;
- le travail en groupes hétérogènes ;
- une certaine autonomie dans le choix des activités ;
- une évaluation efficace et pratiquée en partie par les élèves eux-mêmes (Cotton, 1993a).

Mason et Good (1996) observent les pratiques pédagogiques de 24 enseignants de classes à plusieurs cours aux Etats-Unis et remarquent que 97 % du temps d'enseignement se fait en groupes séparés en fonction des niveaux auxquels appartiennent les élèves avec un groupe recevant un enseignement magistral et l'autre réalisant des tâches d'apprentissage individuelles. Peu d'apprentissage coopératif, de tutorat entre pairs ou d'instruction individualisée ont été observés et les auteurs relient le recours des enseignants à des méthodes d'apprentissage traditionnelles à la difficulté plus grande de l'enseignement dans de ce type de classes (Mason & Good, 1996). En 1996, Mason et Burns conduisent une étude portant sur 35 enseignants et démontrent que 77 % d'entre eux préfèrent ne pas enseigner au sein de classes à plusieurs cours. Lorsqu'ils ont à le faire, ils recourent, le plus souvent, à une division de la classe selon le niveau d'enseignement pour les mathématiques et la lecture et ils abordent uniquement les sciences sociales et les sciences, perçues comme secondaires, en classe entière (Mason & Burns, 1996). Leur ressenti par rapport à l'enseignement dans ces classes s'avère négatif, ils les décrivent comme plus stressantes, plus compliquées à gérer, leur offrant moins la possibilité de venir en aide de façon

individuelle aux élèves et comme exigeant un temps de préparation plus conséquent. 83 % d'entre eux apparaissent en accord avec les stratégies d'assignation des directeurs qui dirigent les élèves vers ces classes en fonction de leurs comportements, capacités et degrés d'autonomie ; 71 % évoquent le manque de flexibilité possible dans la manipulation des effectifs. D'autre part, les chercheurs remarquent qu'aucun enseignant ne fait part de l'utilisation d'approches développementales pour une plus grande focalisation sur des modes alternatifs d'enseignement et d'évaluation.

En ce sens, Gaustad affirme que les classes à plusieurs cours ne peuvent être efficaces que si les enseignants disposent d'une connaissance solide du développement et des modes d'apprentissage de l'enfant, d'un répertoire assez large de stratégies d'enseignement et mettent en place des tâches d'apprentissage coopératif, des modes de groupements hétérogènes et homogènes ainsi que des méthodes d'évaluation fonctionnelles (Gaustad, 1995). La volonté d'ouverture à des nouveaux modes d'enseignement est aussi pointée, de même que l'importance d'une bonne communication avec les parents au sujet de ceux-ci. Un article s'intéressant aux classes à plusieurs cours dans le cadre des écoles à petits effectifs, évoque la nécessaire utilisation de méthodes pédagogiques appropriées, notamment dans le cadre d'apprentissages individualisés et coopératifs (Hopkins & Ellis, 1991). De même, une recherche menée dans le cadre d'écoles rurales australiennes démontre, par le biais d'une étude des pratiques pédagogiques de deux enseignants en classes à plusieurs cours, qu'il n'existe pas une façon « typique » d'œuvrer dans ces classes et souligne des aspects estimés comme relevant de bonnes pratiques telles que l'utilisation d'une compétition naturelle entre les groupes d'âges différents, l'instauration de routines, une connaissance profonde des programmes, la mise en place d'activités centrées sur l'intérêt de l'élève et d'un apprentissage coopératif (King & Young, 1996). Concernant les classes multi-âge, Hoffman évoque le rôle moins directif tenu par l'enseignant qui devrait davantage s'apparenter à celui d'un accompagnateur des apprentissages (Hoffman, 2003). Gaustad (1997) souligne, en outre, que les bonnes pratiques associées à ces classes peuvent prendre des années à être assimilées par les enseignants qui devraient alors progressivement changer leurs méthodes d'instruction pour parvenir à mettre en place des formes d'enseignements thématiques, une évaluation par portfolio et commencer à mélanger petit à petit les élèves dans le cadre d'un travail par projets.

Peu de recherches mettent clairement en lumière les modes d'enseignement observés dans les classes à plusieurs cours. Guttierrez et Slavin (1992) affirment que leurs défenseurs mettent en avant le fait que les enseignants modifient automatiquement leurs méthodes lorsqu'ils sont confrontés à ce type de classe en ayant alors recours à un type d'enseignement individualisé ou à la diversité des

modes de groupement proportionnée par ces dernières. Le temps consacré à un enseignement direct serait alors réduit et l'adaptation aux besoins individuels de chaque élève deviendrait une réalité (Guttierez & Slavin, 1992). Ainsi, Leroy-Audouin et Suchaut évoquent un fonctionnement pédagogique et une gestion de temps plus efficaces (Leroy-Audouin & Suchaut, 1994). Cependant, les preuves de ces adaptations sont rares et les chercheurs affirment que ceci n'est peut-être pas dû à un manque de curiosité pour ces méthodes de la part des enseignants mais plutôt aux caractéristiques des recherches s'y intéressant qui bien souvent ignorent certains facteurs centraux comme le fait que les écoles s'inscrivent dans un système gradué ou pas, les capacités des enseignants ainsi que leur style d'enseignement.

De nombreuses recherches s'accordent sur le fait que l'enseignement dans une classe à plusieurs cours requiert un temps de préparation plus important ainsi qu'une plus grande capacité d'organisation (Gaustad, 1992 ; Russel, Rowe, Hill, 1998 ; Berry 2001 ; Suchaut, 2010). De ce fait, le besoin de formation pour les enseignants œuvrant au sein de ces dernières apparaît comme une nécessité et certains chercheurs évoquent même le recours à cette formation pour l'ensemble des enseignants (Little, 2001). Une étude, menée aux Pays-Bas en 1995, tend à montrer que cette formation des enseignants peut être efficace, notamment en ayant un impact positif sur leurs capacités de gestion et d'instruction ainsi que sur leur utilisation de l'espace et de matériel adapté (Veenman & Raemaekers, 1995a). Elle améliore aussi leur façon de faire avec les perturbations occasionnées par la configuration de ces classes qui constitue une des principales préoccupations des enseignants et accroît le temps consacré aux tâches d'apprentissage chez les élèves. D'autre part, les effets bénéfiques de la formation reçue par les enseignants apparaissent comme stables dans le temps.

Conclusion

Les effets des modes de groupement sur les élèves ainsi que sur l'équipe pédagogique s'imposent comme des sujets de recherche importants au niveau mondial. L'absence de consensus observée dans les recherches étudiées amène à une certaine prudence quant à l'interprétation des résultats et tend à préciser le rôle central de certains facteurs. Parmi ces derniers, on peut citer :

- l'importance de l'implication des enseignants dans les stratégies de groupement des élèves et le poids central de leur motivation et de leurs pratiques quant à l'efficacité des classes à plusieurs cours, des classes multi-âge ou non graduées ainsi que le rôle central des représentations de l'équipe éducative en général (directeurs, enseignants, parents) au sujet de ces classes ;
- le poids du contexte, administratif ou pédagogique, qui amène à la création de ces

classes dont les effets s'avèrent généralement plus positifs lorsqu'elles font l'objet d'un choix philosophique d'enseignement et ne relèvent pas de contraintes extérieures ;

- l'adaptation nécessaire des pratiques éducatives, du programme d'enseignement, de la formation des enseignants et du matériel au contexte de ces classes avec une attention particulière portée aux manuels scolaires, le plus souvent conçus pour l'enseignement dans les classes à cours simple ;
- l'invisibilité des classes à plusieurs cours en ce qui concerne les mesures mises en place par les pouvoirs publics dans certains contextes géographiques et la nécessité d'une véritable réflexion sur leurs enjeux, notamment économiques ;
- les biais de sélection des élèves et des enseignants qui peuvent prendre place dans ce type de classes et être à l'origine de certaines réserves concernant les résultats des études comparatives des modes de groupement.

Tableau 1 - Conclusions des principales études examinées

Effet positif des classes à cours multiple	Hypothèses	Effet négatif des classes à cours multiple	Hypothèses
Katz, 1995 ; Lloyd, 1999 ; Hoffman, 2003	Classes multi-âge	Rugh, 1989 ; Russel, Rowe, Hill, 1998 ; Sundell & Knut, 1994	Plus grande difficulté de gestion qu'elles représentent
Gutierrez & Slavin, 1992 ; Cotton, 1993	Classes non graduées	McEwan, 2008 ; Suchaut, 2010	Manque de formation spécifique des enseignants et leurs représentations négatives au sujet de ces dernières, surtout lorsqu'elles sont imposées et relèvent d'une nécessité administrative
Veenman, 1996 ; Audouin & Suchaut, 1994 ; Berry, 2001	Élèves plus jeunes		
Lloyd, 1999	Élèves plus performants		
Audouin & Suchaut, 1994 ; Berry, 2001	Élèves plus en difficulté		
Jarousse & Mingat, 1991 ; Psacharopoulos, Rojas, Velez, 1993 ; McEwan, 2008	Programmes nationaux adaptés dans des pays en voie de développement	Gutierrez & Slavin, 1992 ; Sundell & Knut, 1994	Des méthodes d'enseignement trop individualisées qui réduisent l'interaction avec l'enseignant
Leroy-Audouin & Mingat, 1995 ; Briquet-Duhazé, 2005	Petites écoles rurales des pays développés	Audouin & Suchaut, 2007a ; Suchaut, 2010	Le cas particulier des cours doubles et les effets plus négatifs sur un cycle
La non-congruence des résultats oblige à une certaine prudence, d'autant plus qu'un biais de sélection des élèves préférentiellement assignés aux classes à plusieurs cours a été observé dans différentes études (Mason & Burns, 1996 ; Russel, Rowe, Hill, 1998, Leroy-Audouin & Suchaut, 2005 ; Leroy-Audouin & Suchaut, 2007a ; Mariano & Kirby, 2009)			

1.1.2 Intégration des élèves des classes à cours multiple et carrières scolaires au collège

Introduction

L'entrée au collège est un moment déterminant dans le parcours scolaire des élèves. En effet, la transition du premier au second degré, qui en France s'effectue entre onze et douze ans lors du passage en 6^{ème}, est tributaire d'un ensemble de bouleversements qui requièrent un certain effort d'adaptation pour l'intégration à une nouvelle organisation du système d'enseignement. Ces bouleversements sont de différents ordres et peuvent toucher à l'environnement physique d'apprentissage, aux relations établies entre pairs ou avec l'équipe pédagogique ou encore à des modifications dans la définition des rôles sociaux et entraîner une certaine incertitude sur les règles à respecter, les procédures et ressources adéquates (Diemert, 1992). Les attentes de l'équipe pédagogique et les méthodes d'enseignement ne sont plus les mêmes qu'à l'école primaire. Une compétition plus importante entre élèves est observée, ce qui peut conduire à une moindre efficacité scolaire (Schumacher, 1998). Par ailleurs, ce passage est marqué par une diversité d'enseignants qui délivrent un savoir cloisonné et qui se posent en tant que spécialistes de matières spécifiques tout en étant en contact avec un nombre plus important d'élèves sur des plages de temps réduites. L'opportunité de connaître réellement les élèves semble alors amoindrie, de même que celle d'agir sur leur rendement scolaire (Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1988). Cette plus grande distanciation peut avoir des conséquences négatives sur le comportement et les résultats des élèves en entraînant un certain désengagement face au collège (Schlosser, 1992). La transition école primaire-collège est, en outre, teintée par les débuts de l'adolescence, phase de développement qui implique bien des remaniements identitaires en mesure d'impacter l'estime et l'image que l'élève a de lui-même en tant qu'apprenant (Delalande, Dupont, Filisetti, 2010). Ainsi, la perception de la qualité de vie à l'école déclinerait tout au long de la scolarité et le moment du passage au collège correspondrait au déclin le plus marqué (Schumacher, 1998) et s'observerait indépendamment des facilités d'apprentissage (Elias et al., 1992). Les attitudes des élèves envers l'école apparaissent alors comme plus négatives et leur motivation et rendement scolaire peuvent s'en avérer affectés (Mullins & Irvin, 2000).

Pour faire face à ces remaniements du contexte d'apprentissage, la question de la qualité et de l'organisation générale de l'enseignement primaire peut être soulevée. Ainsi, il semble possible de postuler qu'en dépit des facteurs individuels qui peuvent impacter l'intégration au collège, le type d'enseignement reçu dans le premier degré et les modalités d'apprentissage expérimentées par les élèves dans leur parcours à l'école primaire soient en mesure d'influencer de façon bénéfique ou négative leur cursus scolaire. Dans le cadre de cette recherche, l'accent sera mis sur les

conséquences du type de classe fréquentée dans le premier degré : classes à plusieurs cours, multi-âges ou non graduées, sur l'intégration et la carrière scolaire des élèves au collège.

La structure de ces classes présente des caractéristiques particulières associées par certains chercheurs à de meilleures performances scolaires (Leroy-Audouin & Suchaut, 1994 ; Jarousse & Mingat, 1991 ; Briquet-Duhazé, 2005), à une autonomisation accrue des élèves (Cotton, 1993 ; Hargreaves, 2001 ; Briquet-Duhazé, 2005) et à une meilleure capacité d'adaptation (Katz, 1995), qualités particulièrement utiles lors de l'intégration au collège. Ces classes ont été aussi associées à une meilleure image de soi en tant qu'apprenant (Cotton, 1993), à des stratégies d'entraide entre pairs plus élaborées (Katz, 1995) ainsi qu'à un fonctionnement pédagogique plus efficace (Leroy-Audouin & Suchaut, 1994 ; Berry, 2001 ; Hoffman, 2003). Ceci est d'autant plus vrai si cette organisation s'avère le reflet d'un choix pédagogique et non d'une contrainte administrative ou si cette dernière se situe dans un cadre plus large pensé pour accompagner au mieux les élèves dans leur scolarité (Cotton, 1993). De plus, les classes à plusieurs cours permettraient dans certains contextes de passer outre le stress induit par un changement de classe ou un redoublement et ainsi de réduire l'anxiété des élèves (Katz, 1995). Cependant, l'entrée au collège signe souvent un changement d'approche pédagogique et se pose alors la question de l'adaptation des élèves à ce nouveau contexte.

Il semble, donc, pertinent de s'interroger sur l'intégration ainsi que sur les carrières scolaires des élèves issus de classes à groupements d'âges hétérogènes au collège. Se trouvent-elles facilitées pour les élèves ayant fréquenté ces classes ou au contraire cette fréquentation constitue-t-elle un frein à l'adaptation aux contraintes nouvelles du second degré ? Les inquiétudes face à cette période de transition touchent aussi bien les élèves que les parents ou les enseignants et peuvent être d'autant plus marquées par une scolarité primaire ressentie comme non traditionnelle telle que la fréquentation d'une classe à plusieurs cours ou d'une classe multi-âge. De plus, la centration sur les premiers temps du collège constitue une source d'informations précieuses pour l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement reçu au cours du premier degré. En effet, un des rôles fondamentaux de l'école primaire est celui de préparer à une scolarité réussie au collège. D'autre part, l'évaluation des élèves peut alors s'opérer par un ensemble d'enseignants sans lien avec le contexte primaire, les risques de biais à cette évaluation s'en trouvent dès lors réduits (Leroy-Audouin & Mingat, 1995). Les résultats qui ressortiront de la recherche pourront donc s'avérer utiles pour l'analyse de l'efficacité pédagogique des modes de groupement sur les élèves.

Le lexique utilisé sera celui du contexte d'enseignement français au sein duquel la scolarité se divise en deux degrés : le premier correspond à l'enseignement primaire et le second au collège

et au lycée. L'école primaire couvre trois cycles et accueille les enfants de trois à onze ans, de la petite section (PS) au Cours Moyen 2^{ème} année (CM2). Le collège s'étend quant à lui sur quatre niveaux et trois cycles :

- la 6^{ème} ou cycle d'adaptation : 11-12 ans
- la 5^{ème} et 4^{ème} ou cycle central : 12-13 et 13-14 ans
- la 3^{ème} ou cycle d'orientation : 14-15 ans.

Intégration au collège des élèves issus de classes à plusieurs cours

Située dans le cadre de la réforme de l'école française en cycles qui tâche d'assouplir son fonctionnement gradué et dans un contexte de fermeture administrative des classes rurales, une étude, menée en 1995 par Leroy-Audouin et Mingat, s'intéresse à l'effet de ces dernières sur les carrières scolaires des élèves en primaire et au collège ainsi que sur leur intégration à ce nouvel environnement d'apprentissage, en fonction du mode de groupement rencontré dans la scolarité primaire : classe unique qui accueille tous les niveaux du primaire, classe à plusieurs cours ou classe à cours simple (Leroy-Audouin & Mingat, 1995). En ce qui concerne les données relatives au collège, la recherche s'est concentrée sur des zones à dominante rurale du département de l'Yonne et a collecté des renseignements sur 1267 élèves répartis sur onze collèges et provenant de 93 établissements primaires. Les acquis scolaires en primaire et en début de collège ont été mesurés sur des échantillons représentatifs d'élèves comparés à niveaux sociodémographiques équivalents et soumis à des analyses transversales et longitudinales.

Les résultats démontrent qu'à l'entrée du collège les élèves des classes à plusieurs cours apparaissent comme mieux armés au niveau des acquis scolaires, avantage qui peut s'avérer essentiel pour la suite de leur cursus. Ainsi, les élèves ayant été scolarisés dans ces classes présentent un écart de performance significatif en comparaison avec les élèves scolarisés en classes à cours simple. La fréquentation des classes uniques produit un impact particulièrement positif sur les acquis des élèves en début de 6^{ème} avec un écart de 4,8 points. A ce moment de la scolarité, l'expérience des cours doubles s'avère légèrement bénéfique avec un écart significatif de +1,9 points. Les classes à cours triples, quant à elles, semblent avoir le même niveau d'efficacité que les classes à cours simple, ce qui fait dire aux auteurs, en accord avec des études précédentes (Bressoux, 1994), qu'elles présentent certaines difficultés particulières pour les enseignants. En cours de 6^{ème}, l'analyse des acquis des élèves démontre des résultats similaires avec de meilleurs

résultats qualifiés de « substantiels » par les auteurs pour les élèves ayant fréquenté des classes uniques (écart de 6,44 points), suivis par les élèves des classes à plusieurs cours (écart de 3,89 points). Les élèves des classes à cours simple présentent, quant à eux, les résultats les plus faibles.

Par le biais d'une modélisation des progrès en cours de 6^{ème}, les chercheurs démontrent que les élèves issus des classes à plusieurs cours et des classes uniques progressent davantage que les élèves des classes à cours simple et ceci serait dû aux bénéfices scolaires acquis au cours du premier degré. En outre, il apparaît qu'à performances scolaires égales, les élèves ayant fréquenté des classes à plusieurs cours ou des classes uniques s'intègrent mieux au collège que les élèves issus de classes à cours simple. Ainsi, l'analyse des taux de redoublement en fin de 6^{ème} démontre une probabilité moindre pour ces élèves (12,9 % et 11,3 % contre 23 %) de redoubler la première année du collège et cela, même à niveau scolaire égal. En s'intéressant aux élèves qui font part d'un niveau scolaire plus bas, les chercheurs observent que ceux ayant fréquenté des classes à plusieurs cours ou des classes uniques ont une probabilité de redoublement de 7 % inférieure. Les auteurs expliquent ceci par la complémentarité d'informations prises sur l'élève lors d'une décision de redoublement au cours de laquelle l'équipe pédagogique ne s'intéresse pas uniquement aux résultats scolaires mais aussi aux méthodes de travail et comportements, dimensions annonciatrices des progrès à venir. Les auteurs y voient la preuve d'une meilleure adaptation au collège des élèves des classes à plusieurs cours et des classes uniques qu'ils relient à une plus grande indépendance et capacités d'autonomie et d'organisation acquises dans ces classes.

Une autre étude, plus récente, démontre elle aussi que les élèves des classes à plusieurs cours ont plus de chances d'arriver mieux armés au collège (Subervielle, Ragano, 2009). En effet, en cycle 3, leurs acquis en compréhension, en maîtrise des outils de la langue et en production d'écrits progressent mieux dans ce type de classes. Les progressions ont été mesurées par le biais des résultats obtenus aux évaluations nationales en CE2 et en début de 6^{ème} dans des écoles publiques et privées d'Aquitaine, situées en zones urbaines, périurbaines et rurales. D'autres résultats sont venus enrichir ces données, ceux relatifs aux performances globales des élèves et ceux relatifs à des items considérés comme centraux par la Direction de l'Enseignement Privé pour profiter pleinement des apprentissages et des situations pédagogiques rencontrés en 6^{ème}. Les auteurs distinguent trois types d'organisation de classes à l'école primaire : les classes à cours simple définies comme « classes non-cycle » en opposition avec les « classes-cycles » qui regroupent l'ensemble des élèves appartenant au même cycle, ici le cycle 3 (CE2, CM1, CM2) différenciées par le contexte de leur implémentation : « de fait » ou « choisi » selon que ce dernier soit le résultat d'un choix raisonné de l'équipe pédagogique ou de contraintes administratives. L'analyse se

concentre uniquement sur ce type spécifique de classes à plusieurs cours que les chercheurs considèrent comme étant particulièrement intéressant pour les élèves.

Les auteurs concluent que les classes-cycles font davantage progresser les élèves en cycle 3, en particulier dans deux domaines : la production d'écrits et les compétences de base essentielles à l'entrée du collège. D'autre part, les classes-cycles apparaissent comme plus équitables puisque les écarts entre les élèves plus performants et plus faibles se réduisent davantage en leur sein, d'autant plus si leur organisation relève d'un choix de la part de l'équipe pédagogique. Ainsi les classes à cours simple ou non-cycles sont considérées par les chercheurs comme défavorables à la progression des élèves en difficulté en cycle 3 qui présentent même une certaine régression de leurs performances dans la plupart des domaines étudiés. Les auteurs soulignent alors les difficultés de ces élèves à aborder sereinement l'entrée au collège sans « s'y enfoncer dans l'échec ». Cette meilleure progression des élèves issus des classes à plusieurs cours en cycle 3 et par là même, leur plus grande efficacité en ce qui concerne la préparation au collège est imputée à différents aspects de ces classes comme une continuité psycho-affective sécurisante, une cohabitation effective entre élèves d'âges différents mais suffisamment proches pour s'enrichir mutuellement et s'entraider, une plus grande prise en compte des différences interindividuelles par l'enseignant et un temps de travail en autonomie plus important qui développe des compétences transversales et psychocognitives constitutives d'une scolarité réussie.

Cependant, il est intéressant de souligner que de meilleurs acquis à l'issue de la scolarité primaire et, qui se poursuivent au collège, ne signifient pas obligatoirement une carrière scolaire plus longue et le cas des écoles rurales le démontre bien. Les zones rurales présentent une plus forte proportion de petites structures avec des classes à plusieurs cours et d'écoles à classe unique (May-Carle, 2013), ce qui fait d'elles des territoires privilégiés pour l'étude de l'efficacité de ces classes. En France, la tendance semble être à leur réduction, notamment par le biais de Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI) qui visent à rassembler les élèves dans des écoles plus grandes sur une seule commune en ayant ainsi pour effet de diminuer le nombre de classes à plusieurs cours et d'écoles à classe unique dont la proportion a considérablement réduit puisqu'elles ne représentent plus que 9 % des écoles en zones rurales en 2013 contre 20 % en 1980 (May-Carle, 2013). Certains chercheurs avancent l'idée d'une perte d'identité pour l'enseignement rural, basé sur une hétérogénéité d'âge des groupements d'élèves, qui disparaît au profit d'un modèle plus « urbain » au sein duquel le nombre de sections par classe se réduit (May-Carle, 2013). Ce phénomène est une constante dans de nombreux pays tels que le Canada, l'Espagne ou la Roumanie (Alpe, 2012) et certains chercheurs en soulignent l'aspect dommageable en évoquant les qualités de

ces classes telles qu'une différenciation plus accrue, un gain d'autonomie, des formes d'apprentissage entre pairs efficaces et un rôle moins directif de l'enseignant qui se placerait davantage en tant qu'accompagnateur que prescripteur (Champollion, 2010).

Ainsi, les résultats scolaires des élèves ruraux s'avèrent aussi bons ou meilleurs que les résultats des élèves de zones urbaines, du moins pour ce qui est des pays européens à plus haut niveau de vie, et ceci malgré le fait que les populations accueillies par les écoles rurales présentent en général un taux plus important d'élèves issus de catégories sociales plus modestes (Champollion, 2008 ; Alpe, 2012). Les évaluations nationales réalisées en 6^{ème} démontrent une absence de différence significative entre les performances en français et en mathématiques des élèves issus de zones rurales et les disparités mises en évidence expriment plutôt une supériorité des élèves ruraux qui sont plus nombreux à obtenir des bons résultats dans ces deux matières (Alpe, 2006 ; Champollion, 2008). Ceci confirme les conclusions des recherches précédentes qui démontrent aussi une efficacité globale des groupements à âges hétérogènes expérimentés au sein de l'école rurale (Euvrard, 1995). De plus, il semble que l'avantage pris par les élèves des zones rurales, qui affichent moins de retard scolaire en CM2, perdure pendant le collège où leur accès à la classe de 3^{ème} s'effectue avec un taux de redoublement moindre (Alpe, 2006 ; Champollion, 2008). Or, comme nous l'avons évoqué plus haut, cette réussite ne s'avère pas prédictive d'un choix d'études plus longues dans le secondaire. A l'inverse, des enquêtes effectuées auprès d'élèves de 5^{ème} mettent en évidence que le niveau d'études projetées est moins long pour les élèves de zones rurales et ceci se vérifie dans les orientations choisies à l'issue du collège (Champollion, 2008). Certains auteurs expliquent le plus large choix d'un enseignement professionnel court par un certain réalisme concernant les débouchés professionnels, par des jugements plus sévères que les élèves ruraux porteraient sur eux-mêmes ainsi que par un refus d'éloignement du territoire d'appartenance (Alpe, 2012). Bien que certaines de ces conclusions touchent plus spécifiquement à des problématiques rurales, les données de ces études offrent tout de même une perspective utile pour l'analyse de l'intégration scolaire au collège des élèves ayant fréquenté des classes à plusieurs cours.

Dans le contexte américain, une étude qualitative datant de 1979 s'intéresse à l'adaptation à un établissement traditionnel secondaire d'élèves âgés de 14 à 19 ans précédemment scolarisés dans des « écoles ouvertes », certains ayant quitté leur ancien établissement depuis plus de cinq ans (Stevenson, 1979). Au sein des écoles dites « ouvertes », l'enseignement s'effectue dans un contexte non gradué et en l'absence d'un programme spécifique à un niveau préétabli. Les leçons en classe entière sont abolies ainsi que les évaluations standardisées. L'apprentissage des élèves est alors conçu comme basé sur la découverte et l'expérimentation d'activités variées émanant de leurs

intérêts et de leur propre ressenti à se considérer comme en capacité de les explorer (Cuban, 2004). Ces écoles pourraient s'apparenter à celles instaurant des classes multi-âge ou aux programmes mis en place dans les pays en développement de type *Escuela Nueva* où l'enseignement est adapté aux groupements hétérogènes et relève d'une philosophie d'enseignement spécifique et en ce sens peuvent éclairer sur l'intégration au collège d'élèves ayant été scolarisés dans ce type de classes. En ce qui concerne l'étude de Stevenson, l'échantillon, relativement restreint, se constitue de 13 élèves scolarisés dans la ville de Cambridge dans le Massachussetts parmi lesquels certains ont déjà conclu leurs études secondaires. La recherche démontre que de façon générale, les élèves ont pu s'adapter facilement à leur nouvel environnement scolaire, notamment aux évaluations standardisées. D'après leurs propos, les aspects ayant demandé un effort d'adaptation plus soutenu furent ceux concernant les différences dans les rôles et les relations avec les enseignants. Par ailleurs, les élèves placent la qualité des relations interpersonnelles comme un point central dans l'adaptation au second degré, en évoquant des différences notables avec leurs camarades scolarisés précédemment dans des établissements traditionnels relatives aux modalités de mise en lien avec autrui.

En 1982, une autre recherche s'intéresse à l'intégration au collège d'élèves scolarisés en écoles ouvertes dans le premier degré (Heckler, 1982). L'étude se base sur des entretiens approfondis menés avec huit élèves ayant fréquenté ces classes pendant au moins cinq années. Ces derniers expriment avoir remarqué des différences au sein de leur nouveau contexte d'enseignement, surtout en ce qui concerne l'évaluation par un système de notation et le suivi d'un programme strict. Cependant, ils disent ne pas avoir rencontré de difficultés d'adaptation particulières. En ce qui concerne les relations entre pairs et les relations avec les enseignants, le constat des élèves est le même, aucune difficulté particulière n'est signalée. Heckler avance que ceci serait dû au fait que le collège en question et ses enseignants soient en accord avec le programme de l'école ouverte et mettent en place de nombreuses activités faisant appel au travail coopératif de groupe.

Une recherche menée en 1989 (Wick, 1989) se penche sur les effets de la fréquentation des classes multi-âges en ce qui concerne l'intégration des élèves en classe de 6^{ème} dans un collège traditionnel. Par le biais d'observations et d'entretiens, l'expérience de neuf élèves ayant été scolarisés dans ces classes durant les quatre années précédentes est analysée afin de mettre en évidence l'impact du programme éducatif dans lequel ces dernières s'inscrivaient, en partie du ressort de la chercheuse. Le recueil de la parole des élèves au sujet de la comparaison des deux systèmes d'enseignement a permis de mettre en évidence différents aspects relatifs à l'adaptation des élèves à leur nouvel environnement d'apprentissage. Tout d'abord, ils notent que la perception des écarts de performance entre élèves semble plus évidente au collège. En effet, en classes multi-

âge les élèves disent avoir été moins sensibles au fait que certains bénéficient de plus d'aide ou d'attention de la part de l'enseignant. D'autre part, les élèves remarquent que la collaboration entre pairs apparaît comme amoindrie et les moments de travail plus silencieux, ce qui a pour effet de les décourager à interagir ensemble. Leur capacité de prise de décision est aussi, selon leurs dires, moins exploitée au collège au sein duquel les élèves sentent qu'ils n'ont d'autre choix que de se plier aux attentes des enseignants sans pouvoir être impliqués dans les processus décisionnels. Enfin, les élèves affirment ne pas avoir eu de difficultés à s'adapter au système de notation, absent de leur précédent contexte d'apprentissage.

Bien que cet aspect n'ait pas initialement été prévu dans l'étude, un impact négatif de l'entrée au collège sur l'estime de soi des élèves a pu être observé en début d'année scolaire avec une frustration ressentie dans certaines matières comme les mathématiques ainsi qu'une incapacité à se faire aider dans le cadre du collège avec un recours aux parents plus fréquent pour venir à bout des difficultés d'ordre scolaire. En outre, les élèves disent regretter certains aspects de leur ancien environnement d'apprentissage tels que la qualité des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance à une communauté. Les entretiens avec les enseignants de collège démontrent que ceux-ci ne décèlent aucune différence en ce qui concerne les acquis scolaires relevant du premier degré des élèves des classes multi-âge et de ceux scolarisés en classes à cours simple. Cependant, ces derniers dénotent une certaine complaisance chez les élèves ainsi qu'une facilité à se satisfaire du fait de fournir le moins d'efforts possible. D'après l'auteur, ces comportements seraient le fruit d'une résignation chez les élèves qui finissent par croire qu'ils ne peuvent avoir d'impact significatif sur leur environnement d'apprentissage et par faire part d'une certaine suffisance vers la fin de l'année de 6^{ème}. Finalement, les entretiens avec les parents démontrent leur satisfaction vis-à-vis de l'expérience de leurs enfants en classes multi-âge ainsi que leur intérêt pour la question de l'impact de la fréquentation de ce genre de classes sur les résultats scolaires au collège, dimension non prise en compte par la recherche.

Une étude menée par Camilli se penche aussi sur le passage d'une classe multi-âge à une classe à âge unique au moment de l'entrée au collège. A travers des entretiens menés avec l'équipe pédagogique et une vingtaine d'élèves, un certain nombre de difficultés associées à cette transition apparaît (Camilli, 1999). La majorité des élèves de l'étude étaient scolarisés en classe de 6^{ème} et disposaient d'une ou deux années d'expérience en classe multi-âge, certains d'entre eux étaient en classe de 4^{ème} et n'étaient plus scolarisés en classes multi-âge depuis deux ou trois ans. Les entretiens avec les élèves mettent en évidence différents points intéressants. En premier lieu, ils ont le sentiment d'avoir davantage appris en classe multi-âge qu'en classe à cours simple, ils affirment

aussi s'y être sentis plus à l'aise et mieux acceptés. D'autre part, les élèves remarquent qu'en classe multi-âge le travail s'avérait plus créatif, que moins d'appui était pris sur les manuels d'enseignement et ils évoquent le sentiment que plus d'aide leur était apportée au cours du processus d'apprentissage. Ainsi, d'après l'auteur, l'adaptation à une classe à cours simple serait vécue par les élèves comme le passage d'un environnement d'apprentissage démocratique à un environnement plus autoritaire, d'un programme intégré à un programme fragmenté et d'un sentiment d'appartenance à une communauté à un sentiment d'isolation.

Le recueil de la vision de l'équipe pédagogique au sujet de l'adaptation des élèves a mis en avant le fait que certains semblaient avoir plus de difficultés à effectuer la transition d'une classe multi-âge à une classe à cours simple mais les enseignants n'estiment pas que cette difficulté soit constitutive des particularités de cette transition et la rattachent plutôt à la personnalité des élèves. Aucune différence majeure entre les élèves issus de classes à cours simple et de classes multi-âges n'est perçue par les enseignants si ce n'est la plus forte propension de ces derniers à se situer en dehors du contexte de la tâche d'apprentissage et à venir plus souvent en aide à leurs pairs en allant même parfois jusqu'à interférer dans leur travail. Finalement, la recherche conclut à une plus grande importance de la personnalité de l'enseignant pour expliquer les facilités ou les difficultés d'adaptation. Ainsi, les élèves semblent s'adapter plus facilement à un environnement où les enseignants ne sont pas uniquement centrés sur les apprentissages et savent se montrer accessibles et bienveillants.

Une autre étude emploie des entretiens et une approche quantitative faisant appel à des questionnaires et des instruments de mesure standardisés afin de déterminer la perception des élèves à l'égard de leur passage d'une classe multi-âge à une classe à cours simple au moment de leur transition au collège (Ruesch, 2012). L'étude porte sur un échantillon restreint de huit élèves provenant néanmoins d'écoles primaires différentes. Les élèves concernés par la recherche sont issus de classes multi-âge mêlant élèves de CM2 et de 6^{ème}⁸ et fréquentent au moment de l'enquête une classe de 5^{ème} à cours simple. Une mesure de l'estime de soi des élèves a été élaborée à trois moments différents de l'année scolaire, en octobre, en février et en mai. Les données qui ressortent de cette dernière mesure indiquent que les résultats des élèves issus de classes multi-âge se situent dans la moyenne-haute des scores habituellement obtenus et se présentent comme étant en augmentation au cours de l'année d'entrée au collège. L'auteur souligne que ceci va à la rencontre des études démontrant une baisse de l'estime de soi lors du passage au collège. L'adaptation au secondaire semblerait donc se faire sans difficultés pour les élèves des classes multi-âge qui

⁸ Cette classe fait parfois partie du cursus primaire aux Etats-Unis.

présentent, par ailleurs, une augmentation de leur satisfaction vis-à-vis de leur environnement ainsi qu'une diminution de leur anxiété au cours de l'année de 5^{ème}. L'hypothèse d'une adaptation différente au collège de la part des élèves ayant fréquenté des classes multi-âge en comparaison avec leurs pairs issus de classes à cours simple est avancée.

Les inquiétudes des élèves au sujet du passage au collège ont été recueillies par le biais de questionnaires et d'une série d'entretiens et démontrent que celles ayant trait aux procédures et règlements à respecter ont tendance à diminuer au long de l'année scolaire. Au fur et à mesure que les élèves deviennent plus familiers avec leur nouvel environnement d'apprentissage, leur adaptation à ce dernier, qui requiert plus d'autonomie de leur part, se fait sans encombre. En ce qui concerne l'adaptation aux changements sociaux induits par l'entrée au collège, les élèves évoquent une plus grande difficulté à être en lien avec les enseignants. Ainsi, bien que la plupart d'entre eux aient réussi à développer des relations positives avec ces derniers, les élèves semblent tout de même faire part d'un certain manque face au sentiment de communauté et à la qualité des relations interpersonnelles rencontrées en classe multi-âge. Les élèves disent avoir gardé contact avec leurs anciens enseignants et camarades de classe de l'école primaire et l'auteur évoque l'hypothèse d'un processus d'adaptation visant à faire face aux changements subis. Pour ce qui est des inquiétudes liées au rendement scolaire, elles apparaissent davantage marquées en début d'année et sont vite remplacées par des préoccupations d'ordre social, notamment liées au développement de relations amicales entre pairs. Les élèves des classes multi-âge apparaissent comme s'étant adaptés facilement à de nouvelles conditions d'évaluation et d'enseignement bien qu'ils remarquent aussi un plus grand appui sur les manuels. Un autre facteur d'adaptation relevé par les élèves concerne la charge de devoirs plus importante ainsi que le plus haut degré d'attente des enseignants concernant la qualité du travail fourni. Certains élèves se sont dits dépassés par cette charge de travail à laquelle ils ont eu du mal à s'adapter et qu'ils considèrent comme stressante. L'étude conclut tout de même à l'absence d'inquiétudes à avoir de la part de la communauté éducative, parents et enseignants, en ce qui concerne l'intégration des élèves des classes multi-âge dans des classes à cours simple au collège.

Les recherches que nous avons parcourues démontrent dans l'ensemble un effet positif ou neutre de la fréquentation d'une classe à plusieurs cours ou d'une classe multi-âge sur le cursus des élèves au collège. En effet, les élèves issus de ces classes semblent mieux armés au niveau des acquis scolaires essentiels à l'entrée au collège, cet avantage a tendance à perdurer dans le temps et leur taux de redoublement au collège est moindre, et ce même à performances scolaires égales (Leroy-Audouin & Mingat, 1995 ; Alpe, 2006 ; Champollion, 2008). Ainsi, certains auteurs affirment que

la fréquentation de classes à plusieurs cours dans le cadre de la scolarité primaire influe positivement sur les résultats scolaires et l'intégration des élèves au collège qui se voient ainsi avantagés dans l'adaptation aux attentes nouvelles des enseignants au cours de l'année de 6^{ème}. Les caractéristiques mêmes de ce type de classes obligent les élèves à être davantage autonomes, responsables et à s'organiser seuls et s'avèrent dès lors bénéfiques à l'intégration au collège qui requiert l'ensemble de ces qualités de la part des élèves (Leroy-Audouin & Mingat, 1995 ; Champollion, 2008 ; Subervielle, Ragano, 2009 ; Alpe, 2012). En ce qui concerne la poursuite de la scolarisation dans le secondaire, les études parcourues démontrent que les élèves issus de zones rurales entreprennent moins d'études longues mais ceci ne semble pas pouvoir être imputé à l'effet de la fréquentation d'un certain type de classe en primaire (Alpe, 2012).

Pour ce qui est de l'adaptation émotionnelle des élèves à leur nouvel environnement d'apprentissage, nous pouvons remarquer, notamment dans le cas des classes multi-âge, que la fréquentation d'une structure pédagogique aux caractéristiques particulières en primaire ne rend pas plus difficile l'adaptation aux contraintes nouvelles du collège, bien que les élèves soient sensibles à ces différences (Stevenson, 1979 ; Heckler, 1982 ; Wick, 1989 ; Camilli, 1999 ; Ruesch, 2012). Quelques points tels qu'un défaut de relations interpersonnelles plus consistantes, une collaboration réduite entre élèves, un sentiment de moindre pouvoir décisionnel, une augmentation du stress lié au rendement scolaire ou une certaine perte de repères sont évoqués au cours d'entretiens menés avec les élèves (Wick, 1989 ; Camilli, 1999 ; Ruesch, 2012). Or, il apparaît qu'aucun élément ne permette d'affirmer que ces difficultés soient liées directement à la fréquentation d'un certain type de classes en primaire, et une recherche tend même à démontrer que la transition vers le collège semble facilitée pour les élèves des classes multi-âge (Ruesch, 2012).

Cependant, les limites de cette revue de la littérature semblent évidentes et empêchent de tirer des conclusions définitives sur l'effet du mode de groupement en scolarité primaire sur l'adaptation et les carrières scolaires des élèves dans le second degré. En effet, certaines recherches apparaissent comme datées (Stevenson, 1979 ; Heckler, 1982) et la plupart des études citées se situent dans un contexte spécifique dont les effets observés ne semblent pouvoir être détachés : classes à plusieurs cours situées en zones rurales où les bénéfices d'une scolarisation en petites structures se confondent avec ceux d'un groupement à âges hétérogènes (Leroy-Audouin & Mingat, 1995 ; Champollion, 2008 ; 2010 ; Alpe, 2006 ; 2012) ; classes dites « de cycle » (Subervielle, Ragano, 2009) ; classes multi-âge ou ouvertes relevant d'une philosophie d'enseignement globale au sein desquelles les groupements entre élèves d'âges différents ne constituent qu'un seul aspect déterminé et restreint (Stevenson, 1979 ; Heckler, 1982 ; Wick, 1989 ; Camilli, 1999 ; Ruesch, 2012). On ne

peut que regretter l'absence d'une littérature plus conséquente concernant cette question qui semble pourtant essentielle à la détermination de l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours et des classes multi-âges.

Conclusion

Comme nous l'évoquions plus haut, le nombre restreint de recherches concernant notre sujet d'étude ainsi que leurs spécificités particulières interdisent de statuer clairement sur l'effet du mode de groupement en scolarité primaire en ce qui concerne l'intégration ou le parcours scolaire des élèves au collège. Des travaux d'ordres quantitatif, qualitatif et comparatif sont donc attendus afin de pouvoir apporter des réponses à notre questionnement initial.

Nous pourrions évoquer quelques pistes possibles concernant une ouverture sur d'autres domaines de recherche relativement proches et qui pourraient venir enrichir le débat. En premier lieu, nous pouvons souligner la proximité qu'il existe entre la question soulevée et celle de l'adaptation des élèves ayant fréquenté des écoles aux pédagogies diverses au sein desquelles les groupements d'âges hétérogènes sont parfois pensés comme ayant un impact bénéfique sur l'apprentissage ; les classes multi-âge et ouvertes présentées plus haut en sont d'ailleurs un exemple. De ce fait, les recherches se penchant sur l'intégration ou les carrières scolaires des élèves ayant suivi une scolarisation primaire en écoles Montessori, par exemple, peut s'avérer pertinente (Ruesch, 2012). En outre, la question de l'efficacité d'un collège à classes à plusieurs cours ou multi-âge peut aussi être posée. Cette question a été traitée par ailleurs et tend à démontrer l'efficacité de ce type de structures dont les effets positifs sont bien mal connus (Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1988 ; Byrnes & Ruby, 2007). Nous pourrions par exemple citer le cas d'un collège français qui a fonctionné pendant une dizaine d'années avec une classe multi-âge de 6^{ème}-5^{ème} « à parcours personnalisé » fondée sur une pédagogie de projet et une philosophie d'enseignement constructiviste et adressée aux élèves en difficulté. Les résultats se montrèrent très positifs avec une intégration réussie de ces élèves dans des classes de 4^{ème} traditionnelles (Collot, 2012).

1.1.3 La taille des classes (petites classes vs classes nombreuses)

Introduction

Nous allons, à présent, nous intéresser à la taille des classes puisque ce facteur apparaît comme covariant positivement avec le mode de groupement observé : classes à cours simple ou à cours multiple. Ainsi, les statistiques nationales françaises qui s'intéressent au lien entre type et taille de classes démontrent que les classes du premier degré à cours simple comptent en moyenne 24 élèves contre 20,7 pour les classes à cours multiple (M.E.N., 1996). Nous pouvons faire l'hypothèse que les équipes pédagogiques cherchent à établir une répartition équitable des effectifs entre les enseignants d'une même école. La préférence étant attribuée aux classes à cours simple, la solution empruntée, lorsque les effectifs des différentes sections s'avèrent trop déséquilibrés, serait celle de recourir aux classes à cours multiple. Dans le cas précis du recours aux classes à cours multiple dans l'optique d'un rééquilibrage des effectifs, il semble donc pertinent de penser que ces dernières présenteraient dans l'ensemble une taille plus réduite afin de contrebalancer leur « désavantage pédagogique » (Leroy-Audoin & Suchaut, 2007). Par ailleurs, il semble aussi important de constater qu'en France, en zone rurale, où les petites écoles à classe unique ou à deux classes regroupant des élèves de niveaux distincts sont fréquentes, les classes à cours multiple sont souvent synonymes de classes de taille restreinte. Ainsi, la taille des classes varie au niveau national selon les départements principalement en fonction du degré de ruralité de ces derniers. En Lozère, département fortement rural, l'effectif moyen est de 15,13 élèves par classe, contre 24,95 en Essone, département à dominante urbanisée (Bressoux & Lima, 2011).

Les débats sur la taille des classes occupent depuis un certain temps les chercheurs en sciences de l'éducation. Slavin (1989) évoque l'interrogation sur la taille des classes dans l'optique d'améliorer le rendement scolaire des élèves comme l'une des plus vieilles et des plus frustrantes thématiques de recherche. L'impact de la réduction de la taille des classes sur les performances des élèves ou sur des aspects non cognitifs ou encore sur les représentations et les pratiques des enseignants a donné lieu à une vaste littérature. La première difficulté à laquelle semblent confrontés les chercheurs relève de l'estimation même de la taille des classes, bien souvent confondue avec le ratio élèves/enseignants, deux aspects des réalités scolaires qui pourtant ne renferment pas la même signification (Akerhielm 1995 ; Biddle & Berliner 2002). Ainsi, ce ratio, aussi exprimé par la notion de « taux d'encadrement » est relatif au nombre d'élèves par enseignants mais n'apparaît pas comme directement lié à la taille des classes. Dans le secondaire ce taux augmente alors que la taille des classes devient elle aussi plus importante (OCDE, 2011). D'après le rapport de l'OCDE : « le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le

temps d'instruction des élèves et le temps de travail quotidien des enseignants, ni de la part de ce temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. En conséquence, il ne peut pas être interprété en termes de taille des classes ». Les effectifs des classes dépendraient alors de plusieurs éléments tels que le taux d'encadrement, le nombre d'élèves sous la responsabilité de l'enseignant, le rapport entre le temps d'enseignement et le temps de travail quotidien des enseignants ainsi que des critères de constitution des classes et notamment de la pratique du co-enseignement. Le second écueil réside sans doute dans la difficulté à différencier l'ensemble des variables qui exercent un effet sur l'efficacité de l'enseignement et en ce sens d'isoler le facteur de la taille des classes à proprement parler. Enfin, les recherches expérimentales s'avèrent assez rares de par les coûts qu'elles proportionnent et de la difficulté à mener ces dernières dans un contexte d'enseignement public.

Les chiffres de l'OCDE nous permettent de bénéficier d'un aperçu général de la taille des classes dans le premier degré au niveau mondial. En premier lieu, il apparaît que la taille des classes a légèrement diminué dans l'ensemble des pays de l'OCDE entre les années 2000 et 2009, passant de 22 élèves à 21,9. L'écart de la taille des classes entre les différents pays s'est par ailleurs comblé, en augmentant dans les pays où elle était particulièrement basse, comme en Irlande et en diminuant dans les pays où elle était plus élevée comme en Corée ou en Turquie. Il est aussi intéressant de remarquer que la taille moyenne des classes a augmenté aux Etats-Unis au cours de cette même période. L'effectif moyen en primaire est de 21 élèves avec certaines variations importantes entre les pays, au Danemark, en Finlande, en Italie, en Pologne ou encore en Suisse par exemple, les élèves ne sont pas plus de 20 par classe tandis qu'au Chili et en Chine, ils sont plus de 29. D'autre part, la taille des effectifs ne varie que légèrement entre l'enseignement public et privé, d'autant plus dans les pays où le privé représente une part importante, ce critère ne semble donc pas être celui retenu par les parents dans leur choix de placer leurs enfants dans les établissements privés.

Par un retour sur la littérature existante, la question du lien entre taille des classes et rendement scolaire des élèves sera posée, en nous concentrant sur le premier degré. Nous nous interrogerons aussi sur l'impact de la taille des classes sur les aspects non cognitifs touchant les élèves et nous interrogerons leurs effets sur les représentations et pratiques enseignantes. Les dépenses soulevées par les réductions de la taille des classes occuperont aussi une place au sein de notre débat puisqu'un des principaux points soulevés par les opposants à cette réduction concerne le coût de cette dernière qui est envisagé comme pouvant être alloué à d'autres aspects ayant démontré davantage d'efficacité, comme la formation des enseignants (Hanushek, 1998 ; Jensen, 2010). Certains pointent aussi la réussite de systèmes éducatifs avec des classes à effectifs nombreux et la

Corée du Sud, Singapour, Taïwan ou d'autres pays asiatiques sont souvent cités en exemple (Ashenden, 2013). Cependant il s'agit de garder à l'esprit que le système éducatif est inséré au sein d'une culture spécifique et que l'enseignement en classe entière à de grands groupes d'élèves ne s'avère peut-être pas aussi efficace dans tous les contextes éducatifs (Biggs, 1998).

Etudes qui démontrent un impact positif des classes à petits effectifs

Deux recherches expérimentales majeures menées dans le contexte américain ont permis de mettre en évidence l'impact de la taille des classes sur le rendement scolaire des élèves. Le programme STAR a été mis en place dans l'état du Tennessee entre 1985 et 1989 sur 79 écoles primaires et s'est basé sur l'assignation aléatoire de près de 12000 élèves de la maternelle au CE2 dans des classes aux effectifs variés. Le programme SAGE a été mené, quant à lui, dans le Wisconsin entre 1996 et 1997 et a concerné plus de 3000 élèves d'écoles maternelles et de CP dont les performances scolaires ont été comparées à plus de 1600 élèves de niveau socio-économique équivalent. Les classes du programme SAGE faisaient part d'effectifs entre 12 et 15 élèves contre des classes de 21 à 25 élèves pour les classes n'appartenant pas au programme. De nombreux chercheurs ont conclu à l'efficacité de la réduction de la taille des classes dans l'optique d'amélioration du rendement scolaire des élèves (Mosteller 1995).

Ainsi, après quatre années du programme STAR, il est apparu que les classes à petits effectifs ont eu pour conséquence une amélioration des performances scolaires des élèves, notamment pour les élèves plus jeunes et ceux issus de populations minoritaires, pour qui l'effet de ces classes s'est avéré deux fois plus important (Mosteller 1995). D'autre part, les effets positifs des classes à effectifs réduits sont observés dans tous les types d'écoles, aussi bien rurales qu'urbaines avec néanmoins un effet plus important pour les élèves d'écoles présentant une population plus importante d'élèves issus de classes sociales défavorisées (Folger & Breda, 1989 ; Akerhielm, 1995). En outre, les effets de la réduction de la taille des classes apparaissent comme impactant davantage les apprentissages liés aux mathématiques qu'à la lecture. Les chercheurs expliquent ceci de par le fait que les apprentissages liés à la lecture se feraient davantage en petit groupe tandis que ceux liés aux mathématiques seraient plus souvent présentés en classe entière. Ainsi, la réduction de la taille des classes aurait plus tendance à impacter ces derniers (Glass & Smith, 1980). Les classes à petits effectifs ont un impact plus important sur les élèves de maternelle, avec une avancée d'un mois par rapport aux élèves en classes à effectifs normaux, et de CP, avec une avancée de deux mois. En classe de CM1, lorsque les élèves reviennent à des classes aux effectifs normaux, un léger avantage est encore perceptible chez les élèves ayant bénéficié des classes de petites tailles et ces

classes ont aussi pour effet de réduire les redoublements (Folger & Breda, 1989). Les effets de la réduction des effectifs semblent ici influencer de façon directe sur les performances scolaires des élèves puisque les enseignants déclarent ne pas avoir modifié leurs pratiques. Quinze années après les débuts du programme STAR, il apparaît que les bénéfices à long terme s'avèrent réels : plus d'élèves finissent leurs études dans les temps, une moindre tension entre les élèves est observée, plus de sujets ambitieux sont abordés et menés à terme, les résultats aux tests de mathématiques sont meilleurs, des améliorations au niveau du comportement, de l'effort et de l'initiative des élèves ont été constatés, les progrès les plus significatifs étant relatifs aux populations les plus défavorisées (Hunter, 2000). Ainsi, les conclusions de certains chercheurs démontrent que plus les élèves passent d'années en maternelle dans des classes à effectifs réduits, plus les bénéfices sont conséquents pour les élèves, en portant leurs fruits du CM2 à la 4^{ème} (Nye et al., 2000). De plus, ces élèves sont plus enclins à effectuer des études universitaires et ceci s'avère particulièrement vrai pour les élèves issus de classes sociales défavorisées pour qui les bénéfices d'une fréquentation sur quatre ans de ces classes réduit les inégalités en lecture et en mathématiques (Finn et al. 2005).

En ce qui concerne le programme pilote SAGE, les écoles visées par ce dernier étaient surtout des écoles ayant plus de 30 % de leurs élèves vivant au-dessous du seuil de pauvreté et des écoles appartenant à des districts qui avaient au moins une école où 50 % des élèves vivaient sous le seuil de pauvreté (Ehrenberg et al., 2001). Après fréquentation de classes de maternelle à effectifs réduits ou de classes à effectifs normaux, les performances des élèves ont été évaluées au cours de l'année de CP et les comparaisons se sont faites à niveaux sociodémographiques équivalents. Suite à deux années d'expérimentation, il apparaît que les élèves ayant bénéficié du programme SAGE ont obtenu des résultats plus positifs aux tests évaluatifs. Les gains constatés pour les élèves afro-américains ont par ailleurs été plus conséquents que pour les élèves issus des communautés blanches. Seules 14 écoles ont été concernées par ce programme et les résultats positifs de ce dernier pourraient s'expliquer par une implémentation réussie dans un cadre maîtrisé destiné à un nombre restreint d'élèves, contrairement au programme mené en Californie évoqué plus bas.

Une recherche menée dans le contexte français démontre elle aussi des effets statistiquement significatifs de la taille des classes sur le rendement scolaire des élèves, notamment dans le primaire, avec un impact plus marqué pour les élèves issus de classes sociales défavorisées (Piketty & Valdenaire, 2006). Ainsi, les auteurs estiment qu'une diminution d'un élève par classe en CE1 aurait pour effet d'augmenter entre 0,3 et 0,4 points le score obtenu aux évaluations en mathématiques des élèves en début de CE2. Pour les élèves issus de classes sociales défavorisées, cette augmentation serait de l'ordre de 0,7 points. Les chercheurs militent donc pour un maintien

d'une politique de réduction des effectifs en ZEP⁹ et prescrivent de diminuer la taille de ces classes de cinq élèves tout en augmentant les effectifs des classes hors ZEP pour lesquelles l'impact des effectifs s'avère moins important, et cela dans l'optique de réduire les inégalités d'écart de performances entre les élèves. Les classes ZEP seraient donc idéalement constituées de 15,9 élèves contre 24,1 élèves en classes hors ZEP. Une étude israélienne menée par Angrist et Lavy dans le premier degré est citée par les auteurs comme produisant des résultats similaires, relatifs à un impact important de l'effectif des classes sur la réussite scolaire des élèves. En réduisant la taille des classes d'un élève, la progression du score des élèves serait de l'ordre de 3 à 4 % d'un écart-type et de 7 % pour les élèves issus des classes sociales défavorisées (Angrist & Lavy, 1999).

Une autre étude menée elle aussi en France aboutit aux mêmes résultats (Bressoux & Lima, 2011). La recherche s'intéresse à des données relatives à une expérimentation mise en place par le Ministère de l'Education nationale, entre 2002 et 2003, sur dix académies, visant à évaluer les effets d'une diminution importante de la taille des classes accueillant un public défavorisé. Le but était de réduire à environ 10 élèves la taille des classes expérimentales d'enfants de CP scolarisés en ZEP afin de mesurer les effets de cette réduction sur les acquis en langage et en mathématiques à l'aide d'épreuves standardisées. En moyenne, l'effectif des classes expérimentales était de 10,45 élèves contre 21,29 élèves dans les classes témoins. Les auteurs critiquent les conclusions tirées par le Ministère de l'Education nationale au sujet de cette étude qui aboutissent au peu d'efficacité de la réduction de la taille des classes sur les performances des élèves :

- l'avantage observé au niveau des acquis des élèves en fin de CP est considéré comme léger au regard des moyens importants alloués à la diminution des effectifs ;
- les pratiques enseignantes ne s'avèrent pas modifiées par la réduction de la taille des classes ;
- la progression des performances ne semble pas stable dans le temps puisqu'en fin de CE1 les bénéfices observés chez les élèves scolarisés en classes à effectifs réduits au CP ont disparu (M.E.N., 2005).

Bressoux et Lima contre-argumentent en expliquant tout d'abord la non-stabilité des effets par la nécessaire expérience de ces classes pendant un temps suffisamment long, et pas sur la seule année du CP, afin de produire des effets durables (Bressoux & Lima, 2011). D'autre part, les auteurs soulignent un biais fondamental de la recherche qui réside dans la différence du degré d'ancienneté des enseignants des classes témoins et expérimentales résultant de l'allocation non aléatoire des enseignants aux différents types de classes. Ainsi, les enseignants des classes expérimentales

⁹ ZEP : Zone d'Education Prioritaire

disposent d'un nombre d'années dans la profession ainsi que d'une expérience en CP inférieurs. Ces paramètres jouent de façon significative sur les performances des élèves de CP, ceci est d'autant plus vrai pour ceux présentant le plus de difficultés, force est donc de constater la sous-estimation de l'effet de la diminution de la taille des classes dans l'étude menée par le Ministère de l'Education nationale. Ainsi, un accroissement de l'effet de la taille des classes de près de 60% est observé entre deux modèles contrôlant ou non ce biais de sélection, les auteurs concluent donc à un « avantage manifeste » des classes à effectifs réduits. Ces résultats se voient confirmés par une autre recherche qui démontre qu'en contrôlant ce biais de sélection relatif au degré d'ancienneté, en se concentrant uniquement sur les classes attribuées aux enseignants débutants, la réduction de la taille des classes produit un effet positif, d'autant plus important pour les élèves les plus en difficulté (Bressoux, Kramarz, Prost, 2009).

Dans un contexte d'augmentation de la taille des classes en Angleterre, Blatchford et Mortimore reviennent sur la nécessité de s'intéresser aux effets directs et indirects des effectifs et notamment pour ce qui est de leur influence sur la qualité de l'apprentissage, l'individualisation de l'enseignement, les relations entre élèves, la possibilité de couvrir l'ensemble du programme, l'attention des élèves, la gestion de la classe par l'enseignant, les possibilités d'une meilleure utilisation du temps et de l'espace (Blatchford & Mortimore, 1998). En s'interrogeant sur la variation de la taille des classes et sur l'impact de cette variation sur le rendement scolaire des élèves, les chercheurs concluent qu'il existe des preuves solides de l'influence des effectifs sur les performances scolaires mais uniquement pour les premières années d'enseignement du premier degré et notamment pour les élèves issus de classes sociales défavorisées. En outre, l'impact positif des classes à petits effectifs ne concerne que les classes de moins de 20 élèves. Ainsi, les auteurs s'interrogent sur l'apparent paradoxe qui fait que les élèves les plus jeunes, les plus dépendants de l'adulte pour l'apprentissage soient plus souvent confrontés à des classes aux larges effectifs.

En 2012, une recherche s'intéressant aux résultats en lecture et en mathématiques d'environ 15000 élèves de CM1 et de CM2 de l'état de Floride conclut que les ressources de l'école et le niveau des enseignants produisent un impact sur les performances scolaires des élèves (Borg et al., 2012). Il en va de même pour la taille des classes puisque les classes à effectifs réduits impactent positivement les performances, notamment dans le cas des écoles présentant de moins bons résultats scolaires. Une revue de la littérature australienne revient sur 112 articles publiés entre 1979 et 2014 et aboutit au constat que la fréquentation de classes à taille réduite, notamment durant les quatre premières années de la scolarité, a un impact positif sur le rendement scolaire des élèves (Zyngier, 2014). Ainsi, le chercheur affirme qu'uniquement trois des articles passés en revue aboutissent à

une absence d'impact de la taille des classes sur les performances scolaires des élèves. Cet impact positif serait observable sur le long terme et serait d'autant plus marqué chez les élèves issus de communautés défavorisées au niveau culturel, économique et linguistique. L'importance de l'adaptation de l'enseignement à ces classes à taille réduite est aussi soulignée et l'auteur évoque la formation des enseignants à des pratiques pédagogiques spécifiques comme un facteur central qui serait en mesure de réduire les inégalités observées dans le monde éducatif.

Un article publié en 2007 met en avant le lien entre taille des classes et tailles des écoles et conclut à un effet négatif des classes à larges effectifs pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques en maternelle et en CP et au double désavantage pour les élèves d'être scolarisés dans des classes à larges effectifs au sein d'écoles accueillant un grand nombre d'élèves (Douglas & Lee, 2007). Cependant, les chercheurs mettent aussi en évidence que les classes à effectifs moyens produisent les mêmes résultats que les classes à petits effectifs, sauf pour l'apprentissage de la lecture au CP où les résultats sont légèrement plus positifs pour les classes de petites tailles. Ainsi, les auteurs concluent à une implémentation plus aisée et moins coûteuse de classes à effectifs moyens produisant sensiblement les mêmes résultats que les classes à petits effectifs. L'impact des classes à effectifs réduits sur les aspects non cognitifs ayant trait aux élèves a été mis en évidence par Blatchford qui conclut au développement de meilleures relations entre les élèves au sein de ce contexte, relations renforcées par l'enseignant qui permettent que les élèves puissent se venir en aide mutuellement dans le cadre de leur travail et de leur comportement (Blatchford et al., 1998). Les chercheurs décrivent les relations amicales observées entre les élèves et avec l'enseignant comme étant le fruit d'une attention plus constante de ce dernier à celles-ci. De plus, les élèves des classes à plus petits effectifs ont une plus grande facilité à obtenir de l'aide de la part de l'enseignant, leurs éventuelles difficultés sont donc plus rapidement résolues. Ceci aurait pour conséquence de diminuer le découragement et la distraction des élèves en rendant possible une concentration plus soutenue et continue.

Slavin (1989) avance l'hypothèse que la taille des classes serait en mesure d'avoir un effet indirect sur le rendement scolaire des élèves, de par la possibilité d'instaurer des pratiques pédagogiques qui ne pourraient pas être mises en place au sein de classes à plus larges effectifs. Cette hypothèse se voit confirmée par des études datant des années quatre-vingts (Larkin & Keeves, 1984) qui se sont intéressées aux types d'activités menées dans les classes en fonction de leur taille et aux effets de ces activités sur le rendement scolaire des élèves. Les chercheurs concluent à l'existence d'une relation entre taille des classes et performances et attitudes des élèves et s'interrogent sur le type de relation directe ou indirecte entre ces deux paramètres. Ainsi, un lien

indirect entre taille des classes et rendement scolaire des élèves serait le fruit de méthodes et de pratiques enseignantes différentes au sein des classes à effectifs réduits. Les auteurs arrivent à la conclusion qu'en groupant les élèves les plus performants au sein de classes à plus larges effectifs, les enseignants seraient en mesure de focaliser davantage leur attention sur les élèves les plus en difficulté. Smith et Glass (1980) démontrent, quant à eux, que les classes à petits effectifs permettent aux enseignants de proportionner un enseignement plus individualisé aux élèves en améliorant ainsi le climat général de la classe. Ils mettent aussi en évidence que les effets positifs des classes à petits effectifs sont surtout valables pour les élèves de moins de douze ans.

Une étude menée dans le contexte australien tend à démontrer des pratiques pédagogiques et des méthodes d'enseignement qui diffèrent en fonction de la taille des classes (Bourke, 1986). La recherche se base sur au moins dix observations de 63 enseignants de classes de CM2 dans 33 écoles différentes. Les classes étaient composées de 12 à 33 élèves avec une moyenne de 25,2 élèves par enseignant. En prenant en compte des variables relatives aux écoles, aux enseignants et aux élèves, il apparaît que seule la taille des classes et les capacités des élèves impactent le rendement scolaire. L'auteur conclut ainsi que l'amélioration du rendement scolaire des élèves dans les classes à petits effectifs est liée aux méthodes préférentiellement adoptées par les enseignants et pointe certaines différences majeures entre ces deux types de contextes :

- une interaction plus directe entre les enseignants et les élèves est relatée dans les classes à petits effectifs au sein desquelles les enseignants passent plus de temps à diriger le travail personnel des élèves tandis que dans les classes à effectifs plus larges, les enseignants passent plus de temps à expliquer et exposer les notions de façon magistrale ;

- les questions des élèves sont plus nombreuses dans les classes à plus larges effectifs mais souvent liées à une demande d'aide ou de clarification tandis que dans les classes à petits effectifs, le suivi des interrogations des élèves s'avère plus efficace ;

- les classes à plus larges effectifs présentent moins d'interactions entre les élèves et les enseignants ainsi qu'un niveau de gêne sonore plus important et requièrent un effort de gestion plus soutenu de la part de l'enseignant ;

- dans les classes à petits effectifs, une meilleure utilisation des devoirs, des tâches d'apprentissage et des tests oraux évaluatifs a été observée.

- Dans les classes à effectifs plus larges, les enseignants ont souvent recours à la constitution de groupes d'élèves. Inversement, dans les classes à effectifs réduits, l'enseignement se fait davantage en classe entière.

- Les enseignants disposent de plus de temps libre au sein des classes à petits effectifs, temps

qui peut s'avérer utile pour venir en aide aux élèves les plus en difficulté.

- Les enseignants des classes à effectifs réduits présentent de meilleures attitudes envers les élèves, des représentations plus positives de leur enseignement et font part d'une charge de travail moins importante. Les élèves de ces classes ont une plus grande estime d'eux-mêmes, un intérêt plus important vis-à-vis de l'école et un taux de participation plus conséquent (Bourke, 1986).

Une recherche publiée en 1980 aboutit à des conclusions similaires en pointant les particularités pédagogiques observées dans les classes à petits effectifs telles qu'une plus grande facilité pour les enseignants à délivrer un enseignement complet et en profondeur, une approche plus rapide des programmes avec une mise en place de davantage d'activités d'enrichissement, une meilleure gestion de classe avec moins de temps consacré aux questions disciplinaires, une plus grande attention individuelle portée aux élèves accompagnée de plus d'encouragements, de guidages et de conseils, une attention accrue des élèves qui sont moins longtemps en attente de l'enseignant ainsi que des opportunités plus conséquentes de participation pour les élèves (Filby et al., 1980). Hunter (2000) met en avant l'impact positif des classes de petites tailles sur le rendement scolaire des élèves en revenant sur des recherches publiées dans les années quatre-vingt-dix et démontre que le pourcentage de temps dévolu à l'enseignement est de 86 % dans les classes à larges effectifs contre 80 % dans les classes à effectifs réduits. De même, au sein de ces dernières, le temps consacré à la discipline et aux autres activités ne relevant pas de l'enseignement à proprement parler diminue. Une recherche menée dans le contexte suisse ayant impliqué près de 900 élèves et 49 enseignants démontre que les classes à effectifs réduits ont un impact positif sur la progression des élèves, sur leurs connaissances ainsi que sur les procédés employés en classe. Donc, la taille des classes s'avérerait aussi importante que la qualité de l'enseignement, en proportionnant un contexte affectif favorable à l'apprentissage associé à une mesure plus adéquate des progrès des élèves (Brühwiler & Blatchford, 2011). L'analyse des pratiques des enseignants ayant participé au programme SAGE conclut elle aussi à des effets positifs de la réduction des effectifs avec une meilleure connaissance des élèves par les enseignants, un temps plus réduit consacré à la gestion de la classe et un temps plus conséquent réservé à l'enseignement ainsi qu'à la mise en place d'un enseignement plus individualisé (Molnar et al., 1999).

Une revue des recherches menées par l'OFSTED en Angleterre dans les années 1994-1995 s'intéresse à l'impact des effectifs sur le rendement scolaire des élèves, notamment au cours des premières années de scolarisation, dans un contexte où la taille des classes dépassait les 30 élèves (Blatchford et al., 1998). La conclusion des auteurs tend à démontrer le rôle central des effectifs en ce qui concerne la qualité de l'enseignement. Il apparaît ainsi que dans les classes à plus petits

effectifs, les enseignants sont davantage en mesure de maintenir un niveau de contrôle, d'attention et de bruit qui permettent aux élèves de travailler de façon efficace. Les enseignants de ces classes apparaissent aussi comme plus en capacité d'organiser de façon satisfaisante le travail des élèves, en les préparant adéquatement aux tâches d'apprentissage. En outre, le contrôle et le renforcement des comportements semblent être davantage possibles au sein de ce contexte ainsi que le développement et la consolidation des notions abordées. De même, des retours individualisés sur le travail des élèves ont davantage été observés ainsi que des vérifications de connaissances et des encouragements appropriés. Finalement, au sein des classes à petits effectifs, les enseignants utilisent davantage les événements fortuits pour les développer en tant que matière d'apprentissage tandis que dans les classes à plus larges effectifs, ces événements sont plus ressentis comme perturbateurs et sont donc plus souvent évités. Cependant, il apparaît que l'adaptation des méthodes d'enseignement aux classes à petits effectifs varie en fonction des enseignants et le besoin de formation adéquate est souligné par les auteurs (Blatchford et al. 2002).

Etudes démontrant un impact neutre ou négatif des classes à effectifs réduits

En Californie, un programme de réduction des classes a été mis en place entre 1996 et 1997 sans produire les effets escomptés d'une augmentation du rendement scolaire des élèves à court terme. L'échec apparent de ce programme a été largement cité par les chercheurs défendant l'absence de lien entre réduction des effectifs et augmentation des performances des élèves. Au contraire, les résultats des élèves, au lieu d'augmenter, ont subi des diminutions pour aboutir à des moyennes inférieures aux moyennes nationales dans la plupart des matières. En outre, les résultats des élèves de CE1 et de CE2 ayant participé pendant deux ans à ce programme, en étant placés dans des classes de vingt élèves ou moins, se sont avérés les plus négatifs. Certains chercheurs justifient ces mauvais résultats par une préparation non adéquate de cette réduction des effectifs (Hunter, 2000). Ainsi, un grand nombre d'élèves, près de deux millions, ont été dirigés vers des classes à effectifs réduits et les écoles se sont vues dans l'obligation de recruter plus de 20000 enseignants dans l'urgence, enseignants au profil professionnel insatisfaisant, ceci étant d'autant plus vrai dans les écoles accueillant les élèves les plus défavorisés (Jepsen & Rivkin 2009). De plus, de nombreuses écoles ne possédaient pas les infrastructures adéquates pour augmenter le nombre de classes et ont donc dû s'adapter aux exigences de la loi sans disposer des moyens nécessaires (Ehrenberg et al. 2001). Cependant, sur le long terme, il apparaît que ce programme aurait eu des effets positifs. Des études démontrent que les résultats des élèves de CM1 en mathématiques s'améliorent entre 1996 et 2000, et cela pour l'ensemble des groupes démographiques (Jepsen & Rivkin, 2009). D'autre part, au sein de quelques-uns des districts les plus peuplés de la Californie, la réduction des effectifs a augmenté la proportion d'élèves de CE2 dépassant la moyenne nationale de 10,5 % en mathématiques et de 8,4 % en lecture.

Slavin affirme que même une réduction substantielle de la taille des classes n'aurait qu'un très faible impact sur le rendement scolaire des élèves, aussi cette réduction ne pourrait se justifier que par une recherche d'amélioration de la qualité de vie dans les classes ou par des aspects moraux (Slavin, 1989). D'autre part, il estime que les faibles effets observés n'apparaissent pas comme cumulatifs entre les différents niveaux d'enseignement et disparaissent au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans le cursus scolaire. Hanushek est sans doute l'un des chercheurs les plus actifs en ce qui concerne la critique du lien entre meilleures performances scolaires et réduction de la taille des classes. Ainsi, l'économétricien éducatif avance que les preuves de meilleures performances dans les classes à effectifs réduits, notamment celles relatives au projet STAR, apparaissent comme peu convaincantes (Hanushek, 1998). Il semble tout de même important de remarquer que le chercheur confond dans certains de ces articles le taux d'encadrement et la taille

des classes en s'appuyant sur la baisse de ce taux pour affirmer que des effets positifs sur les performances scolaires des élèves auraient dû être observés (Biddle & Berliner, 2002). Cependant, Hanushek reconnaît que pour certaines catégories d'élèves, certaines matières spécifiques ainsi que pour certains contextes spécifiques, une diminution des effectifs peut avoir un impact positif sur le rendement scolaire des élèves (Hanushek, 1999). En outre, d'autres économétriciens s'opposent au point de vue de Hanushek et affirment que les effets positifs observés s'avèrent suffisamment importants pour justifier le surcoût modéré d'une diminution de la taille des classes (Greenwald et al., 1996 ; Krueger, 1999 ; Schanzenbach, 2014).

Le point de vue de Hanushek est partagé par Hoxby qui conclut, suite à une recherche menée à partir de données relatives au Connecticut, que la taille des classes n'exerce aucun effet significatif sur le rendement scolaire des élèves (Hoxby, 2000). De plus, Hoxby affirme que la réduction des effectifs ne produit pas d'effets plus importants sur les écoles présentant une plus grande part d'élèves issus de classes sociales défavorisées ou de populations minoritaires. Cependant, les données employées par Hoxby sont considérées comme manquant de validité par certains auteurs puisqu'il ne s'agit pas de données individuelles mais de données agrégées par classe (Piketty & Valdenaire, 2006). Une autre étude menée dans le Minnesota aboutit à des résultats similaires en démontrant des effets très mineurs et non significatifs des classes à petits effectifs sur les performances en lecture et en mathématiques des élèves (Cho et al., 2012). Ces résultats qui diffèrent des études précédemment citées sont justifiés par certains auteurs comme étant la conséquence des statuts socio-économiques plus élevés des élèves de ces deux états (Zyngier, 2014).

Une recherche menée au Canada dans un contexte de réduction de la taille des classes des premières années du primaire s'oppose là encore à l'efficacité des petits effectifs pour l'augmentation du rendement scolaire des élèves (Guillemette, 2005). L'auteur met en avant l'absence de preuves solides de cette amélioration des performances scolaires si ce n'est pour les années de maternelle et de CP, au cours desquelles la socialisation des élèves s'effectue. Or, même au cours de ces dernières, l'impact de la réduction des effectifs est considéré comme faible et il ne produit pas d'effets suffisamment satisfaisants sur le long terme. L'étude met en avant le contre-effet, abordé plus haut, de la nécessité d'embaucher plus d'enseignants pour permettre l'ouverture d'un nombre plus important de classes, embauches qui bien souvent se font au détriment de la qualité des enseignants. Ainsi, la réduction des effectifs est considérée comme particulièrement coûteuse et les dépenses qu'elle implique seraient, d'après l'auteur, plus efficaces si elles étaient tournées vers une amélioration des offres de formation des enseignants, qui aurait, quant à elle,

prouvé son efficacité sur les performances des élèves. Le chercheur évoque aussi la pression des syndicats enseignants pour la réduction des effectifs qui serait davantage le reflet d'une volonté d'amélioration des conditions de travail. Il cite aussi une étude canadienne démontrant que les classes à petits effectifs implémentées en CM1 et CM2 ne produisent aucun effet sur les méthodes d'enseignement ou les performances des élèves mais uniquement sur les attitudes et les attentes des enseignants qui apparaissent alors comme plus positives (Shapson, 1980). Cette opinion est aussi partagée par Tomlison (1988) qui par le biais d'une revue de 43 études, affirme que les faibles bénéfices observés ne justifient pas les coûts associés à une réduction des effectifs. L'auteur évoque, par ailleurs, le système d'enseignement japonais qui produit de bons résultats avec de larges effectifs et juge que la réduction de la taille des classes va à la rencontre d'un jugement positif sur la qualité des enseignants. La recherche se clôt par une suggestion de bonnes pratiques pour aider les enseignants à gérer des classes à larges effectifs.

Certaines études menées dans les années quatre-vingts et s'intéressant aux comportements et aux pratiques pédagogiques employées par les enseignants au sein des classes à petits effectifs concluent que ces derniers ne varient pas au sein de ce contexte (Robinson & Wittebols 1986). En ce sens, Odden (1990) affirme, par le biais d'une ré-analyse des précédentes études, que seule une diminution de l'effectif des classes accompagnée d'un changement des pratiques et des méthodes d'enseignement peut s'avérer efficace pour impacter positivement le rendement scolaire des élèves et pour justifier l'investissement de fonds publics. Ainsi, même si ces classes s'avèrent riches en opportunités pour la mise en pratique de formes d'apprentissage reconnues pour leur impact positif sur les performances scolaires des élèves, comme des formes d'apprentissage plus individualisées ou en petits groupes relevant d'une optique constructiviste, il apparaît en réalité que la majorité des enseignants n'adaptent pas leurs pratiques à ces classes qu'ils abordent de la même façon que des classes à plus larges effectifs (Odden, 1990). De même, Bascia (2010) affirme que les bénéfices de la réduction de la taille des classes ne pourront être concrets que si une attention est portée aux méthodes de travail, aux programmes suivis et aux possibilités pour les enseignants d'apprendre et de mettre en pratique de nouvelles stratégies d'enseignement.

Ceci semble confirmé par Hattie dont la recherche s'étalant sur 15 années recense les conclusions d'environ 800 méta-analyses (Hattie, 2008). Ainsi, bien qu'un effet positif de la réduction de la taille des classes soit observé, ce paramètre ne s'avère pas suffisant pour impacter les performances des élèves. Par contre, un enseignement de haute qualité pourrait être délivré dans des classes aux effectifs compris entre 15 et 20 élèves, uniquement si les enseignants opèrent un changement radical dans leur façon de concevoir leur pratique en allouant aux élèves la possibilité

de devenir maîtres de leurs apprentissages au sein d'un environnement où l'enseignant adopterait davantage un rôle aussi bien d'accompagnateur que de prescripteur (Hattie, 2008). Hattie justifie les meilleurs résultats de la réduction des effectifs constatés pour les premières années de l'enseignement du premier degré par la plus grande adaptabilité des enseignants de ces classes, plus enclins à utiliser le travail de groupe et à développer des relations interpersonnelles plus riches avec les élèves. De plus, l'effet limité observé sur les pratiques enseignantes apparaît comme lié à la formation des enseignants qui les amène à employer davantage des techniques d'enseignement de type transmissif, plus adaptées aux classes à effectifs plus larges.

Conclusion

Les débats concernant les tailles des classes et l'impact de la réduction des effectifs ont donné lieu à une littérature conséquente ainsi qu'à des recherches expérimentales de grande envergure à l'origine de données intéressantes mais parfois contradictoires. Il apparaît néanmoins que certains points essentiels soient en mesure d'être soulevés :

- les classes à petits effectifs produisent des effets significativement plus positifs pour certains niveaux (classes de maternelle et de CP) et pour certaines catégories d'élèves (élèves issus de classes sociales défavorisées) ;
- leur implémentation doit se faire en prenant en considération les moyens matériels à disposition ainsi que les moyens humains, notamment la possibilité de disposer d'enseignants qualifiés ;
- les pratiques enseignantes ne semblent pas toujours s'adapter à des effectifs plus réduits et en ce sens, la formation des enseignants à des méthodes adaptées à ces contextes s'avèrerait nécessaire à une pleine efficacité du fonctionnement de ces classes.

1.2 La motivation des élèves

Introduction

Le rôle central joué par la motivation dans l'élaboration des apprentissages a été souligné par de nombreux auteurs et il rejoint une approche de type psychologique. Par motivation, on entend le fait d'être mû pour réaliser un acte, une personne ne ressentant aucune impulsion, aucune volonté d'action serait donc considérée comme non-motivée tandis qu'une personne œuvrant dans un but déterminé se définirait comme motivée (Ryan & Deci, 2000). La motivation, en contexte scolaire, apparaît comme étant liée au contexte pédagogique et comme une des variables explicatives fondamentales de la réussite des élèves (Nicholls, 1984 ; Ames, 1992 ; Ryan & Patrick, 2001), cette dernière est donc considérée comme un facteur essentiel à l'apprentissage (Greeno, Collins, Resnick, 1996).

En ce qui concerne les recherches consacrées à la motivation, deux principaux axes peuvent être relevés : d'une part les études s'intéressant aux effets des pratiques enseignantes sur la motivation des élèves et d'autre part celles centrées sur les effets de la motivation des élèves sur différents facteurs en lien avec les processus d'apprentissage (Cooley & Leinhardt, 1978 ; Wigfield, Eccles & Rodriguez). Une des difficultés auxquelles ces recherches se confrontent est de quantifier la motivation qui est alors pensée en tant que phénomène unique variant sur un *continuum* allant d'une motivation moindre à une plus large motivation. Cependant, il semble évident qu'au-delà de la quantification de la motivation, il soit central de s'attarder sur le type de motivation observée, sur l'orientation de la motivation qui concerne les attitudes et les objectifs en lien avec la réalisation de l'action qui peut être par exemple liée à l'intérêt ou à la curiosité pour la tâche ou encore à la recherche d'une approbation externe à cette dernière.

1.2.1 La théorie de l'autodétermination

Ces orientations de la motivation peuvent être appréhendées par le biais de la théorie de l'autodétermination élaborée par Ryan et Deci (Ryan & Deci, 2000), théorie qui fonctionne de pair avec ce que l'on pourrait qualifier de pédagogie « actualisante » (Maslow, 1955 ; Rogers, 1963) à laquelle Piaget et d'autres ont ouvert la voie. Cette théorie insiste sur le fait que les nouvelles structures de connaissances acquises par l'individu se greffent sur des structures cognitives antérieures (Piaget, 1971). Ce processus serait en grande partie déterminé par le contexte dans lequel évolue l'apprenant qui peut s'avérer plus ou moins propice à son intégration des attentes environnementales. L'environnement pédagogique serait donc en mesure d'induire le cheminement personnel qui consiste à s'approprier ce qui initialement émane d'une volonté extérieure (Ryan, 1993 ; Ryan, Connell, Deci, 1985 ; Schafer, 1968). Ainsi, il apparaît qu'une motivation intrinsèque et extrinsèque puissent être distinguées. La première évoque l'engagement volontaire dans une tâche suite à une intégration des attentes de l'environnement par l'individu. On peut alors parler d'une certaine forme d'adéquation ou de synchronisation du Moi (Sheldon & Elliott, 1998). La seconde se construit en tant que réponse à une attente sociale et exprime un engagement externe à la tâche (Berlyne, 1950 ; Harlow, 1953 ; Koch, 1956 ; White, 1959).

La différenciation entre ces deux formes de motivation apparaît donc comme essentielle sur le plan conceptuel. La recherche démontre que la motivation intrinsèque s'avère davantage adaptée au contexte pédagogique car plus que l'adhésion de l'apprenant, elle induit son implication dans la tâche pour l'intérêt personnel que celle-ci comporte pour lui (Deci & Ryan, 1985, 1991). Elle permettrait alors de mieux faire face aux difficultés émanant de tout apprentissage, notamment en ce qui concerne la possibilité d'effectuer une tâche qui présente un certain challenge intellectuel pour l'individu. La motivation extrinsèque, quant à elle, relève d'un engagement externe à cette dernière et peut être liée à la recherche de récompenses agréables ou, au contraire, à une conduite d'évitement de conséquences désagréables.

Dépassant une simple opposition stricte entre motivation extrinsèque et intrinsèque, Deci et Ryan avancent l'idée d'un *continuum*, qui rend compte de la présence ou de l'absence d'un comportement autodéterminé, en fonction du type de régulation de la motivation ainsi que de l'internalisation ou de l'externalisation de cette dernière (Ryan & Deci, 2000). Les auteurs distinguent ainsi une forme contrôlée de la motivation qui regroupe les types de régulation externes ou introjectées d'une forme plus autonome correspondant aux régulations identifiées, intégrées et intrinsèques.

La régulation externe est le degré le plus bas de motivation extrinsèque et indique que les comportements, bien qu'intentionnels, sont contrôlés par les contingences extérieures à l'individu. Cela signifie que le locus de causalité perçu est extérieur à la personne : par exemple, un individu adoptera un comportement donné pour obtenir des récompenses ou éviter les punitions. Ce type de motivation intrinsèque représente le prototype de motivation contrôlée. La régulation introjectée est une forme de motivation extrinsèque modérément basse, par conséquent, légèrement autodéterminée et intériorisée et dont les comportements sont motivés par les exigences internes à la personne, mais pas complètement acceptés comme tel et faisant partie de soi-même (Deci et Ryan, 2000). Par exemple, une personne s'adonne à une activité socialement acceptée afin d'éviter les émotions négatives telles que le sentiment de culpabilité et l'anxiété ou pour gagner le respect d'autrui ainsi que le *status* social. Puisqu'un tel comportement est évalué sur base des circonstances externes, la régulation introjectée, bien qu'elle naisse à l'intérieur de la personne, est considérée comme une forme de motivation relativement contrôlée et pour laquelle la perception du locus de causalité est externe (deCharms, 1968 ; Ryan et Connel, 1989). La régulation identifiée représente une forme modérément élevée (plus autonome) de motivation extrinsèque et indique qu'un comportement déterminé est adopté par l'individu parce qu'il le conçoit comme personnellement remarquable et qu'il en vaut la peine. Les personnes choisissent de participer à des activités non seulement parce qu'elles pensent qu'elles y arriveront mais aussi parce qu'elles s'identifient aux valeurs de ce comportement et le ressentent comme primordiale pour atteindre leurs objectifs, même si l'activité en soi n'amène pas un sentiment de gratification. La régulation identifiée se réfère à un style régulateur relativement autonome, par conséquent, le locus de causalité perçu, par rapport à celui de la régulation introjectée ou externe, est, lui, interne. La régulation intégrée constitue le degré le plus élevé de la motivation extrinsèque. Les valeurs qui guident les comportements sont totalement acceptées et intégrées aux besoins et aux valeurs de la personne. Le comportement à mettre en œuvre est donc choisi librement par l'individu, il est, par conséquent, totalement autonome et amène une satisfaction personnelle. Les personnes qui possèdent une régulation intégrée ont conscience que les comportements mis en œuvre font partie intégrante de leur manière d'être et respectent ce qu'ils sont. Dans ce sens, ils sont autodéterminés. La motivation intrinsèque indique que l'individu décide d'exercer une activité simplement pour le plaisir et l'épanouissement personnel qu'elle génère en soi. Les personnes motivées intrinsèquement manifestent un intérêt volontaire et spontané à effectuer une activité déterminée, en l'accompagnant de joie et de satisfaction. Deci et Ryan (1980) affirment que cette forme de motivation est essentiellement liée au besoin qu'a l'individu de se sentir compétent et autodéterminé. En effet, le comportement

intrinsèquement motivé représente le prototype du plus haut niveau d'autodétermination et les personnes qui présentent cette forme de motivation se sentent autonomes et libres de leurs comportements, les considérant comme une expression de soi et instigatrice de croissance. En d'autres mots, la recherche de sens dans la compétence et l'autodétermination poussent les individus à s'engager dans différentes activités intéressantes, tout en influençant la motivation intrinsèque.

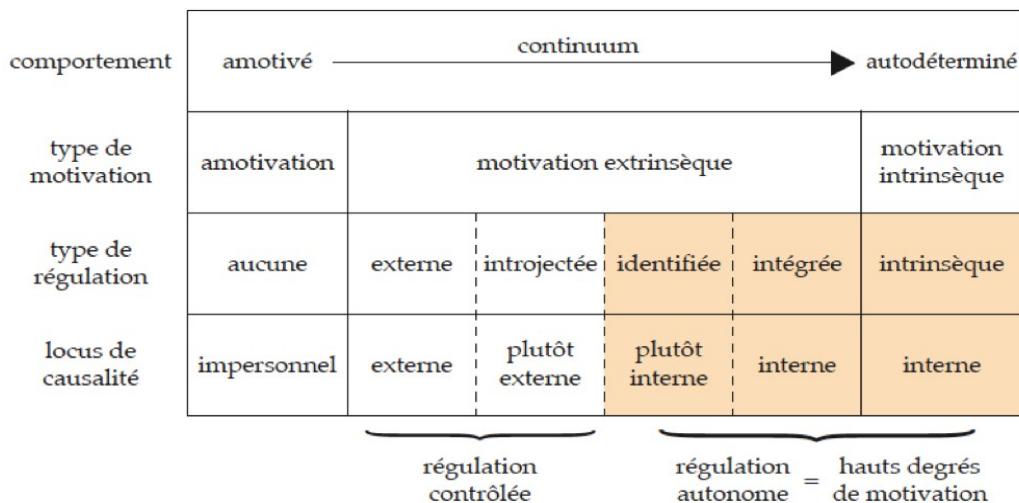


Figure 1 - Le *continuum* d'autodétermination, montrant les variations du type de motivation, de régulation et de perception du locus de causalité suivant leur degré d'autodétermination (Denis, 2006, p.41)

Les formes contrôlées de la motivation auxquelles l'individu s'identifie à un niveau plus ou moins important font part de stratégies d'évitement ou de recherche de récompenses tandis que les formes plus autonomes expriment une valeur plus personnelle accordée à la tâche jusqu'à l'intégration complète de la motivation qui ne devient réellement intrinsèque que lorsque la tâche s'auto justifie aux yeux de l'individu en présentant un intérêt pour elle-même. Les auteurs évoquent en outre le concept d'a-motivation, ne faisant pas partie du continuum puisque relevant d'un degré zéro de motivation qui découlerait d'une absence de perception chez l'individu de la relation entre sa façon d'agir et les effets obtenus (Ryan & Deci, 2000).

Les recherches faisant appel à ce cadre théorique concluent unanimement à une plus grande efficacité en termes d'apprentissage des formes plus autonomes de la motivation (Deci, 1987 ; Deci & Ryan, 2002 ; Vallerand & Ratelle, 2002). Ainsi, des études démontrent que celles-ci débouchent sur un meilleur rendement scolaire (Flink, Boggiano, Main, Barrett, Katz, 1992; Gottfried, 1985, 1990 ; Ryan & Connell, 1989), d'autres soulignent une acquisition plus efficace des concepts

(Benware & Deci, 1984 ; Grolnick & Ryan, 1987). Les types de motivation plus autonomes auraient aussi un impact positif sur l'amour-propre des élèves (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981) ainsi que sur leurs représentations de l'environnement scolaire (Vallerand, Blais, Brière, Pelletier, 1989) et conduiraient à une plus grande probabilité de longues études (Daoust, Vallerand, Blais, 1988 ; Vallerand, 1991 ; Vallerand & Bissonnette, 1992). Ainsi, les régulations identifiées, intégrées et intrinsèques apparaissent comme ayant les conséquences les plus positives pour l'apprenant et la question se pose alors de déterminer les caractéristiques des contextes scolaires qui seraient plus à même de favoriser les formes les plus autonomes de la motivation. Cependant, il semble important de revenir sur la définition des besoins psychologiques qui s'avère essentielle pour évoquer ces contextes plus ou moins facilitants en ce qui concerne le développement des formes les plus autonomes de la motivation chez les élèves.

L'idée de besoin est au centre de nombreuses études sur la motivation (Deci & Ryan, 1985, 2000) et peut être perçue comme ce qui met en marche l'individu, la base de ce qui agit sur son comportement et son développement (Nuttin, 1984). La théorie de l'autodétermination réserve donc une place importante à ce concept qu'elle rattache à des prérequis d'ordre psychologique. Ces nécessités spécifiques diffèrent des besoins organiques en ceci qu'elles ne relèvent pas d'un manque ou d'un trouble somatique (Murray, 1938) et, pourtant, l'individu effectue des actions qui découlent de ces besoins, le temps passé par les enfants à jouer ou à découvrir leur environnement l'illustre parfaitement. Ainsi, la théorie de l'autodétermination se focalise sur une certaine catégorie de besoins essentiels ou « fondamentaux » qui ne seraient pas la conséquence d'un apprentissage social, comme pourrait l'être le besoin de domination ou celui d'obtenir de bons résultats (Ryan, 1995). Ces besoins essentiels ne sont pas acquis, sont partagés par tous et s'avèrent nécessaires à l'intégrité psychologique et développementale de l'individu.

Cette vision plus acérée de la notion de besoin autorise la mise en exergue de trois nécessités psychiques constitutives : celle d'être autonome (deCharms, 1968 ; Deci, 1975), celle de tisser des liens (Baumeister & Leary, 1995 ; Reis, 1994) et le ressenti de compétence (Harter, 1978 ; White, 1963). L'autonomie peut être définie comme le sentiment de se considérer comme maître de ses actes (Deci, 1975), de jouir d'une maîtrise de sa conduite (deCharms, 1968) et de pouvoir choisir en fonction de ses propres goûts et penchants sans qu'une intervention extérieure ne vienne altérer ce choix (Deci & Ryan, 1985, 1991; Kasser & Ryan, 1996). La nécessité d'être intégré à une communauté ou de créer puis de consolider des attaches affectives traduit le besoin de tisser des liens (Baumeister & Leary, 1995 ; Bowlby, 1979). En ce qui concerne le développement de la forme la plus autonome de la motivation, ce besoin serait moins important que les autres mais il serait

cependant une base constitutive de l'évolution psychologique positive de l'individu (Deci & Ryan 2000 ; Ryan & La Guardia, 2000). Finalement, le ressenti de compétence se traduit par l'appréhension de l'efficacité dans l'emploi de ses aptitudes (White, 1959) ou par le sentiment de réussite à une tâche adaptée au niveau cognitif de l'individu (Skinner, 1995). Plus qu'une acquisition concrète d'un savoir-faire, ce ressenti se traduit par une prise de conscience de sa capacité à accomplir un objectif (Deci & Ryan, 2002).

Lorsque le contexte est en mesure d'assouvir l'ensemble de ces nécessités, l'intégration des requêtes extérieures s'opère et l'individu s'approprie le cadre moral que la société lui propose. La satisfaction de ces besoins a donc une influence positive sur la motivation intrinsèque puisqu'elle s'avère primordiale pour l'intégration de fondations essentielles par l'individu. Le cadre conceptuel de la théorie de l'autodétermination a ainsi donné lieu à un ensemble de recherches expérimentales qui se sont penchées sur les effets de l'assouvissement ou du frein à l'assouvissement de ces nécessités de base. Les conclusions de ces études s'accordent quant à la mise en évidence de résultats positifs pour les environnements facilitant la satisfaction des besoins d'autonomie, de mise en lien et le ressenti de compétence. A l'inverse, les contextes qui privent l'individu de la possibilité d'assouvir ces nécessités essentielles apparaissent comme ayant des conséquences négatives sur la motivation intrinsèque et l'aisance psychique globale de l'individu.

Ainsi, des études ont mis en avant une activité psychologique de nature inférieure induite par un contexte freinant l'assouvissement du besoin d'autonomie par le biais d'un contrôle extérieur permanent (Lepper & Greene, 1975), de la mise en place de contraintes intimidantes (Deci & Cascio, 1972) ou d'échéances strictes (Amabile Dejong & Lepper, 1976). D'autre part, des recherches ont démontré que l'assouvissement du besoin de mise en lien impactait de façon positive l'aisance psychologique (Ryan & Grolnick, 1986 ; Ryan & La Guardia, 2000). Par ailleurs, un lien filial se définissant par une proximité affective satisfaisante se traduit par des effets bénéfiques sur la motivation intrinsèque (Ryan, Stiller, Lynch, 1994). Enfin, certaines formes de retours extérieurs sur la compétence affectent l'aisance psychologique (Boggiano & Ruble, 1979 ; Deci & Cascio, 1972). Ainsi, des travaux laissent entrevoir la satisfaction de ces besoins essentiels comme *conditio sine qua non* à une évolution psychologique idéale et ceci indépendamment du degré d'importance accordé à ces derniers par l'individu (Deci & Ryan, 2000).

L'assouvissement de ces nécessités essentielles occupe donc une fonction agissante en ce qui concerne l'évolution psychologique idéale de l'individu déterminée ici par un accord entre l'individu et son contexte. L'importance de l'intégration des valeurs ayant été déterminée en ce qui concerne le développement de la motivation intrinsèque, de nombreuses études se sont penchées sur

les types de contextes pouvant assouvir ou entraver la satisfaction du besoin d'autonomie, de mise en lien et du ressenti de compétence (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985 ; 1991 ; Guay & Vallerand, 1997 ; Koestner & Mc Clelland, 1990, Vallerand, 1997 ; Vallerand et al., 1997 ; Vallerand & Ratelle, 2002 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner & Belmont, 1993).

1.2.2 Le climat scolaire

La théorie des buts d'accomplissement fait appel à un cadre conceptuel relevant de la sociocognition (Bandura, 1986 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Pintrich & Schrauben, 1992) qui explore l'expérience de l'individu en fonction des actions réciproques entre sa conduite, ses particularités propres et le contexte qui est le sien (Viau, 1994). Ces fondements apparaissent indispensables à l'acceptation de la motivation qui se détermine alors comme la conséquence d'une interaction individuelle et contextuelle. En ce sens et pour mieux appréhender le fonctionnement motivationnel, les approches holistiques prenant en compte cette interaction semblent plus adaptées à notre recherche que celles qui dissocient les effets des caractéristiques de l'environnement de la variabilité interindividuelle (Hawley, 1999; Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996 ; Volet, 2001).

Cette théorie repose sur le fait que les comportements de l'individu traduisent une nécessité de réalisation personnelle, d'obtention de résultats positifs (Rosen, 1956). Cette quête d'excellence a pour conséquence de diriger l'individu vers la recherche de certains buts dits d'accomplissement et l'analyse de ces derniers en contexte scolaire semble primordiale pour appréhender les enjeux motivationnels des élèves. Les chercheurs postulent que les élèves portent un regard déterminé sur les circonstances relatives à l'environnement de classe et y réagissent en poursuivant un certain type de but (Ames, 1992). Le concept de but n'est pas ici à concevoir comme un objectif à atteindre mais bien comme une forme de réussite recherchée ou une référence aux causes de l'implication dans une tâche scolaire. Ainsi, plus que de déterminer si l'élève cherche à avoir de bons résultats, il s'agit de comprendre les soubassements de son comportement, les raisons qui le poussent à s'impliquer dans une activité d'apprentissage (Galland, Philippot, Frenay, 2006).

Les buts d'accomplissement se distinguent selon les conséquences qu'ils peuvent avoir sur les enjeux motivationnels et ont ainsi été subdivisés en buts de performance et buts de maîtrise (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988 ; Elliot, 1997 ; Harackiewicz, Barron, Elliot, 1998). D'autres auteurs parlent de buts d'acquisition ou d'engagement dans la tâche (Kaplan & Midgley, 1997 ; Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996 ; Dweck, 1986 ; Dweck & Legett, 1988 ; Elliot & Dweck, 1988) pour évoquer les buts de maîtrise et de buts d'engagement de l'image de soi pour évoquer les buts de performance (Maehr & Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984, 1990). Ces appellations semblent partager suffisamment des caractéristiques communes pour définir deux principales tendances ayant trait à la motivation qui différencient les buts de maîtrise, d'acquisition ou d'engagement dans la tâche des buts de performance ou d'engagement de l'image de soi (Ames & Archer, 1987). Ainsi, dans un dessein d'intelligibilité nous retiendrons uniquement les termes de buts de maîtrise et de buts de performance pour évoquer les buts d'accomplissement. D'autre part, à la notion «

d'engagement » utilisée par certains auteurs (Nicholls, 1984, 1990) qui renvoie à une temporalité actuelle de la motivation, nous opterons plutôt pour une appréhension des dispositions motivationnelles qui autorise un champ d'étude plus approfondi de l'action individuelle (Emmons, 1995). L'environnement scolaire est alors envisagé en tant qu'espace de réalisation de soi au sein duquel les élèves seraient amenés à construire ou à démontrer pour eux-mêmes ou pour autrui un certain niveau de compétence (Nicholls, 1984).

Les buts de performance se traduisent donc par une référence à une norme sociale en fonction de laquelle une comparaison ou une compétition s'effectuent (Ames, 1984, Covington, 1984). Ainsi, un individu conduit par ces buts aura tendance à évaluer sa réussite par rapport à celle d'autrui, l'action s'avère déterminée par une recherche de présentation sociale des résultats et une interrogation sur les résultats produits par autrui. L'acquisition est alors instrumentalisée puisque ce n'est pas la recherche de son développement qui se définit comme motivante pour l'élève mais plutôt sa possibilité de se situer face à une concurrence (Nicholls, 1979, 1989). Inversement, les buts de maîtrise se basent sur une évaluation propre à chacun et relèvent d'une centration sur l'apprentissage et sur la volonté de contribuer au développement de ses capacités en se référant à ses acquis antérieurs (Ames, 1992b ; Brophy, 1983 ; Meece, Blumenfeld, Hayle, 1988 ; Nicholls, 1989). Ceci implique que l'individu soit en mesure d'établir un lien entre les effets de l'apprentissage et son parcours d'apprenant constitué par ses actes, ses réflexions et ses ressentis. Ces dispositions motivationnelles se distinguent donc principalement par le mode de référence employé par l'individu pour déterminer les résultats de son apprentissage : les buts de performance font appel à des critères hétéro-normés tandis que les buts de maîtrise relèvent de critères auto-normés. La différenciation entre ces derniers est donc liée à la modalité d'évaluation dont l'élève fait part pour appréhender ses résultats. Ainsi, de la centration sur l'un ou l'autre de ces buts découlera une lecture particulière de la réussite ou de l'échec qui déterminera des façons uniques d'être, d'agir et de se positionner face aux autres.

La théorie des buts d'accomplissements repose sur le rôle primordial du contexte en tant que facteur explicatif de la motivation ; dès lors, la nature de la tâche présentée serait en mesure d'influencer le type de buts poursuivi par les élèves (Nicholls, 1984). Ainsi, les buts de maîtrise découleraient d'environnements ne favorisant pas de processus de comparaison sociale et centrés sur l'adaptation des contenus, les modes de progression et le niveau d'engagement de chacun. Inversement, la poursuite de buts de performance serait stimulée par des activités plaçant les élèves dans une certaine forme de concurrence et d'évaluation normative ou faisant appel à l'image sociale de l'individu, notamment lorsqu'il y a présence d'un public ou des activités relevant de tests

normatifs, d'autant plus si elles renferment une connotation sociale positive.

De nombreuses recherches expérimentales menées dans le cadre de cette théorie se sont accordées quant à la possible et aisée manipulation du climat motivationnel, le plus souvent par le biais d'une intervention des chercheurs concernant la tâche à accomplir (Harackiewicz, Barron, Elliot, 1998). Cette intervention apparaît alors comme déterminante pour susciter des buts de performance, en amenant les participants à se comparer de façon normative ou mutuelle, ou bien des buts de maîtrise en mettant l'accent sur les progrès, le savoir-faire associé à la tâche et la satisfaction découlant de sa réalisation. En ce sens, une recherche menée auprès d'élèves en dernière année de primaire amène ces derniers à poursuivre des buts de maîtrise en mettant en avant l'utilité de la tâche pour améliorer leurs compétences et leur progression scolaire (Elliot & Dweck, 1988). A l'inverse, les chercheurs font en sorte que les élèves poursuivent des buts de performance en leur précisant que l'expérience sera enregistrée et leur prestation jugée en comparaison à celle des autres élèves. Des études menées en contexte scolaire sont venues confirmer les résultats de ces recherches expérimentales. Il apparaît que les directives de l'enseignant sont en mesure d'influer sur la mise en place d'un climat motivationnel spécifique ayant pour conséquence l'émergence de buts de maîtrise ou de performance chez les élèves (Ames, 1992 ; Urdan, Kneisel, Mason, 1999).

S'appuyant sur des variables connues sous le nom de TARGET (tâche, autorité, reconnaissance, groupement, évaluation, temps) employées pour appréhender les échanges et actions réciproques en contexte scolaire (Epstein, 1988), une étude tente de définir les principales oppositions entre un climat motivationnel suscitant des buts de maîtrise et un contexte amenant les élèves à poursuivre des buts de performance (Ames, 1992). Ces variables, au nombre de six, renvoient au type de tâche mise en œuvre au sein d'une activité d'apprentissage, à l'autorité et à la part laissée à l'autonomie des élèves, au renforcement positif efficace des conduites en accord avec les valeurs du groupe-classe, aux différents modes de groupement, aux techniques d'évaluation employées et à la gestion du temps nécessaire aux processus d'acquisition.

Ainsi, un contexte motivationnel propice à la poursuite de buts de maîtrise doit répondre de chacun de ces six critères : des tâches variées, différenciées, adaptées au niveau de chacun et représentant un challenge pour les élèves en accord avec leurs processus d'acquisition ; la possibilité pour les élèves d'exercer des choix relatifs aux tâches d'apprentissage ; la capacité de l'enseignant à délivrer des feedbacks positifs en lien avec les progressions et l'engagement en considérant les erreurs non pas comme des fautes mais en tant que jalons indispensables des processus d'acquisition ; l'utilisation de différents modes de groupement, notamment par le biais de la mise en place de groupes d'élèves de niveaux variés en vue de développer des stratégies

d'entraide ; des évaluations de type privées et individuelles en rapport avec des critères (progression, degré d'engagement, collaboration à la vie de classe, etc.) ; le respect du rythme du temps d'apprentissage et de travail de chaque élève accompagné d'une certaine souplesse dans l'organisation temporelle des contenus d'apprentissage. A l'opposé, un climat motivationnel enclin à développer la recherche de buts de performance se définit comme un contexte au sein duquel une même activité est réalisée par l'ensemble de la classe ; l'enseignant est à l'origine de tous les choix en relation avec les tâches d'apprentissage ; seuls les meilleurs résultats sont remarqués et approuvés par l'enseignant ; les groupements sont de type homogène ; l'évaluation s'avère normative et exposée à l'ensemble du groupe-classe ; l'enseignant contrôle les rythmes d'apprentissage et attend des élèves qu'ils s'y adaptent.

L'ensemble des pratiques enseignantes peut donc être caractérisé en tant que structure de buts en ce sens que ces dernières influencent les types de buts poursuivis par les élèves (Ames, 1992). Les structures de but seraient révélatrices du système de valeur et du type de réussite mis en avant au sein du contexte éducatif, tel que celui de la classe ou de l'école. Deux types de structures de but sont identifiés par les chercheurs :

- une structure de but basée sur la performance. L'environnement mis en place au sein de la classe tend à développer une concurrence entre les élèves dont les performances sont comparées. Les élèves obtenant les meilleurs résultats sont mis en avant par l'enseignant qui les gratifie de retours plus positifs ;

- une structure de but basée sur la maîtrise. Les conduites de l'enseignant visent à améliorer les performances de l'ensemble des élèves sans prendre en considération l'hétérogénéité des aptitudes, connaissances et compétences. Le système de valeurs qui prévaut est celui d'une reconnaissance des savoirs et des savoir-faire et traduit l'importance accordée à l'amélioration constante de ces derniers.

De nombreuses recherches concluent que ces dispositions motivationnelles sont chacune à l'origine d'un ensemble d'effets déterminés qui semblent être en opposition radicale. Les buts de maîtrise apparaissent comme apparentés à une adaptation globale à l'environnement tandis que les buts de performance sont associés à des effets négatifs. Les élèves bénéficiant d'un climat motivationnel suscitant une disposition dirigée vers la maîtrise présentent un comportement plus ouvert à l'apprentissage et ont davantage tendance à choisir des activités présentant un challenge intellectuel. Ils font aussi part de meilleures démarches cognitives dans l'acquisition de nouvelles connaissances (Ames, Ames & Felker, 1977 ; Ames & Archer, 1988 ; Dweck, 1986, Elliot & Dweck, 1988 ; Meece et al., 1988 ; Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985) et leur implication et

rendement scolaire sont meilleurs (Ames, 1992b; Dweck, 1999 ; Nicholls, 1984 ; Maehr & Midgley, 1996). D'autre part, ces élèves font part d'une motivation supérieure à ceux poursuivant des buts de performances et accordent plus d'importance à la tâche d'apprentissage (Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006 ; Harackiewicz, Baron, Carter, Lehto & Elliot, 1997 ; Harackiewicz, et al., 2002). Confrontés aux obstacles présents lors de l'acquisition de nouvelles connaissances, les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise démontrent de façon plus prononcée des conduites de persévérance (Ames & Archer, 1988 ; Elliot & Dweck, 1988 ; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, Thrash, 2002 ; Meece, Blumenfeld, Hoyle, 1988). Une étude expérimentale menée par Butler a ainsi mis en évidence que les remarques personnelles adressées aux élèves en fonction de leur travail s'avéraient plus efficaces au niveau pédagogique, en ayant un impact positif sur l'intérêt et les performances des élèves, qu'un système de notation normatif ou que ce système accompagné de ces mêmes remarques (Butler, 1988). De plus, l'anxiété et l'indiscipline se verraient diminuées au sein d'un contexte d'apprentissage centré sur la maîtrise (Kaplan, Gheen Midgley, 2002).

Une recherche s'interrogeant sur les liens entre structures de but, relations entre enseignants et élèves et adaptation scolaire, conçue comme un pan fondamental de la motivation, conclut à une variation interclasse significative, représentative des effets du contexte construit par les pratiques d'enseignement (Galland, Philippot, Frenay, 2006). Les perceptions des élèves ont été interrogées par le biais d'un questionnaire afin de déterminer si l'enseignant mettait en œuvre des structures de buts centrées sur la performance ou la maîtrise, cette dernière s'avérant impacter positivement la motivation. En outre, les chercheurs ont cherché à déterminer l'impact du climat motivationnel sur le comportement social des élèves, évalué par le biais du niveau d'agressivité et de « victimation ». En ce qui concerne le niveau d'agressivité, la qualité des relations entre enseignants et élèves semble être plus déterminante que les structures de but mais pour ce qui est des atteintes rapportées par les élèves, celles-ci s'avèrent moins nombreuses dans un contexte de classe centré sur la maîtrise. Un certain nombre d'études placent ainsi la qualité des relations entre enseignants et élèves en tant qu'élément central des variables explicatives de la motivation des élèves (Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989 ; Wentzel, 1997). Celle-ci pourrait se définir comme étant relative au respect et au support de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves et à la mise en place d'un contexte égalitaire. Ainsi, lorsque les élèves entretiennent des relations de bonne qualité avec leurs enseignants, ils poursuivent davantage des buts de maîtrise et font part d'un plus grand intérêt pour le contexte scolaire (Galand, 2004). En revanche, des relations de moins bonne qualité ont pour conséquence de faire en sorte que les élèves poursuivent davantage des buts de performance et aient plus souvent recours à des stratégies nuisant à l'apprentissage telles que l'absentéisme ou la triche

(Galand & Dupont, 2002).

Pour ce qui est du lien entre la poursuite de buts de maîtrise et les résultats obtenus par les élèves, certaines études concluent à sa non-significativité (Anderman & Midgley, 1997) ou à son impact négatif (Murdock, Hale, Weber, 2001). Cependant, ceci pourrait s'expliquer par la façon dont seraient obtenus ces résultats. Ainsi, certaines recherches ont mis en avant l'efficacité particulière de la poursuite de buts de maîtrise dans un contexte d'apprentissage faisant appel à des processus de traitement élaborés et représentant un challenge intellectuel pour l'élève (Grant & Dweck, 2003). La poursuite de ces buts s'avèrerait d'autre part sans effet sur les résultats obtenus à des tâches peu complexes. Il apparaît donc que l'absence de prise en considération de cette dimension pourrait être l'une des causes de la disparité des conclusions apportées par les différentes recherches s'étant intéressées à l'effet des buts de maîtrise sur les résultats cognitifs et scolaires (Meece, Herman, Mc Combs, 2003).

Les buts de performance ont, quant à eux, pour conséquence de déboucher sur un rendement scolaire inférieur et de favoriser une plus grande sensibilité et un certain défaitisme face aux retours extérieurs critiques (Archer, 1994; Elliot & Church, 1997 ; Harackiewicz et al., 1997 ; Meece et al., 1988; Middleton & Midgley, 1997 ; Nicholls et al., 1985). Par ailleurs, un ressenti de compétence de niveau moins élevé entraîne un accroissement de ces effets négatifs. Cependant, les buts de performance ne s'avèrent pas uniquement associés à une entrave à l'apprentissage, des effets positifs de la poursuite de ces buts sont ainsi observables au niveau du rendement scolaire (Archer, 1994 ; Bouffard, Boisvert, Vezeau, Larouche, 1995 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Harackiewicz et al., 1998, 2002 ; Midgley, Kaplan, Middleton, 2001 ; Pintrich, 2000). Pour répondre à la non-congruence des conclusions des études se penchant sur les effets des buts de performance, un certain nombre de systèmes explicatifs peuvent être relevés. Certaines études mettent en avant la nécessité de tenir compte de la correspondance entre le climat et les dispositions motivationnelles propres à chaque individu (Dweck & Legett, 1988). Ainsi, les élèves davantage tournés vers la compétition feraient part d'une motivation plus importante au sein d'un climat basé sur les buts de performance tandis que les élèves plus attachés à l'acquisition de nouvelles compétences seraient plus motivés dans le cadre d'un climat de maîtrise (Standage, Duda, Ntoumanis, 2003).

Un autre ensemble d'hypothèses explicatives propose d'adjoindre à l'analyse des deux formes de contextes motivationnels un paramètre supplémentaire rendant compte du type de but de performance poursuivi qui peut être connoté positivement ou négativement en tant que stratégie de défense contre des conséquences désagréables (Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & Church,

1997; Elliot, Mac Gregor, Gable, 1999). Le caractère « appétent » ou « non-appétent » des buts de performance a aussi été associé aux buts de maîtrise mais il apparaît qu'il soit moins significatif pour l'analyse de ces derniers. Cette différenciation par la teinte positive ou négative du climat motivationnel, est présente depuis les débuts des cheminements conceptuels de la théorie des buts d'accomplissement (Mc Celland, 1951) mais ne trouve pas un écho immédiat. Au sein du cadre théorique actuel, la poursuite d'un but est considérée comme positive si elle a pour sous-basement la démonstration de l'étendue de ses savoirs et capacités, à soi-même ou à autrui. La poursuite de ce type de but a pour effet de contribuer à l'adaptation à l'environnement et à l'acquisition de nouvelles connaissances tandis qu'un objectif de défense contre des conséquences désagréables, notamment liées à l'anxiété de faire montre de son manque de compétence, impacte de façon négative la motivation de l'individu. Les différents types de buts poursuivis seraient alors au nombre de quatre : un but de maîtrise-approche qui découlerait d'une quête de compréhension et d'acquisition profonde de la notion, un but de performance-approche qui serait le fruit d'une volonté de faire montre de ses capacités en comparaison avec celles relatives à un standard ou à autrui, un but de maîtrise-évitement qui se révélerait par une certaine forme de résistance à l'acquisition de nouvelles connaissances et un but de performance-évitement qui viserait à la préservation contre la démonstration du manque de compétence (Middleton & Midgley, 1997).

Cette distinction entre le caractère appétent et non-appétent des buts poursuivis établit plus de cohérence en ce qui concerne les résultats des recherches et il apparaît ainsi clairement que seul le but de performance teinté négativement, associé à une stratégie de défense, a des conséquences néfastes (Harackiewicz et al., 2002). Les spécificités du contexte de scolaire amènent à penser que les conduites de fuite se développent en représentant un frein à l'acquisition de nouvelles compétences en cas de probabilité d'insuccès mettant en péril la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et du reflet renvoyé aux autres (Famose, 2001). Cette opposition a été mise en avant dans de nombreuses autres recherches (Middleton & Midgley, 1997; Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989 ; Midgley et al., 2001), parfois sous une dénomination quelque peu différente (Skaalvik, 1997) et fait désormais partie intégrante du cadre conceptuel de la théorie des buts d'accomplissement.

Les auteurs défendant l'hypothèse de l'existence de ces deux dimensions d'approche et d'évitement des buts poursuivis postulent que le sentiment de compétence de l'élève module son approche de ceux-ci (Middleton & Midgley, 1997). Ainsi, un élève se percevant comme compétent aurait tendance à faire part d'un comportement favorable et constructif l'incitant à œuvrer pour une réussite personnelle par le biais de la poursuite d'un but de type maîtrise-approche ou performance-approche. Un élève se percevant comme incompetent aurait, quant à lui, tendance à éviter la

confrontation avec la tâche de par le développement d'une angoisse à se situer dans une position de non-réussite. La non-congruence des différentes études s'intéressant aux effets d'un climat de performance sur les élèves pourrait alors s'expliquer par le fait que ces dernières ne prennent pas en considération le paramètre relatif au sentiment de compétence qui diffère en fonction des individus (Escarti & Gutierrez, 2001). Ainsi, au sein d'un climat motivationnel de performance, les élèves qui se ressentent comme compétents s'engageront en profondeur dans la tâche en vue de se comparer aux performances de leurs camarades tandis que ceux se représentant comme incompetents présenteront des conduites de défense contre l'échec pressenti en abdiquant des efforts nécessaires à la réalisation de la tâche ou en adoptant des stratégies empêchant sa réalisation. Certaines études ont cherché à établir la même distinction pour les buts de maîtrise (Cury et al., 2006 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Finney, Pieper, Barron, 2004) avec quelques incertitudes quant à la portée de cette dernière (Elliot & Mac Gregor, 2001). Il semblerait ainsi que l'adaptation de l'individu soit moins probante lorsqu'il se défend contre la démonstration de ses capacités mais l'insuffisance du nombre de recherches s'intéressant à cette question interdit d'apporter des réponses fermes en ce domaine.

Par ailleurs, d'autres chercheurs expliquent les conséquences divergentes des buts de performance à travers une subdivision différente. Ainsi, ils distinguent les buts extérieurs à la tâche des buts en relation avec la compétence (Midgley et al., 1996 ; Urdan, 1997). De ce fait, il apparaît que ces derniers, en établissant une comparaison normative et en se focalisant sur le désir de mieux réussir qu'autrui ont des conséquences positives. Inversement, les buts extérieurs à la tâche qui se présentent comme une stratégie de défense contre un blâme éventuel ou comme une recherche de gratification externe qui peut prendre la forme d'un compliment de l'adulte ou d'une attribution d'évaluation positive produisent des effets négatifs (Wolters, Yu, Pintrich, 1996).

La recherche s'est aussi orientée sur la détermination de la dimension particulariste des buts d'autonomie et de performance (Murphy & Alexander, 2000 ; Pintrich, 2000). A la question de savoir si ces buts fonctionnent séparément ou dans le cadre d'une certaine complémentarité, il semble évident que seules des conditions expérimentales conçues pour les distinguer autorise une telle vision exclusive de ces derniers. Ainsi, le but d'autonomie et le but de performance fonctionneraient de façon autonome et croisée à la fois (Duda, 2001 ; Duda & Nicholls, 1992 ; Dweck, 1986 ; Maehr & Braskamp, 1986 ; Marsh, 1994 ; Murphy & Alexander, 2000 ; Roberts, 2001 ; Urdan, 1997). Des études ayant recueilli le point de vue des élèves ont cherché à mettre en évidence les liens entre ces deux buts en concluant parfois à des corrélations positives significatives (Archer, 1994 ; Elliot & Mac Gregor, 2001 ; Harackiewicz et al., 1997 ; Meece et al., 1998 ; Roeser,

Midgley, Urdan, 1996; Wolters et al., 1996) et parfois à des corrélations non significatives (Ames & Archer, 1988 ; Anderman & Midgley, 1997 ; Miller, Behrens, Greene, Newman, 1993 ; Nicholls, Cheung, Lauer, Patashnick, 1989). Il apparaît donc que la poursuite de ces deux types de buts ne fonctionne pas de façon exclusive mais complémentaire et ce sont les modalités d'organisation et de coordination de ces derniers qui sont en mesure d'impacter le rendement scolaire (Ainley, 1993 ; Pintrich & Garcia, 1991 ; Seifert, 1995). Selon un certain nombre de travaux, l'agencement le plus favorable serait une poursuite concomitante des buts de performances teintés positivement et des buts de maîtrise (Bouffard et al., 1995 ; Butler & Winne, 1995 ; Harackiewicz et al., 1998 ; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, Elliot, 2000 ; Pintrich, 2000 ; Pintrich & Garcia, 1991; Wentzel, 1991). L'hypothèse d'un fonctionnement combiné des deux types de climats a aussi fait naître l'idée d'un climat de maîtrise qui se présenterait comme un rempart contre les effets négatifs d'un climat centré sur la performance (Linnenbrinks, 2005). Il est, en effet, possible d'envisager que l'enseignant puisse à la fois user de la compétition entre élèves et de la mise en place d'un climat centré sur la maîtrise de la compétence. Aussi, ce serait l'organisation conjointe de ces deux climats qu'il s'agirait d'appréhender afin de comprendre la motivation des élèves qui serait alors fonction de la perception des différents aspects du contexte éducatif.

La théorie des buts d'accomplissement éclaire le rôle essentiel que jouent les buts de maîtrise et de performance en ce qui concerne l'importance accordée à l'activité d'apprentissage ou la motivation à son égard. Les paramètres supplémentaires de buts de défense ou de buts teintés positivement ont enrichi le cadre conceptuel de la théorie et établissent une complémentarité de fonctionnement entre ces derniers qui serait à l'origine de patrons motivationnels spécifiques. Cependant, certaines interrogations persistent quant à la définition précise de ces buts et notamment à la raison de leur poursuite qui peut être considérée comme la conséquence d'une influence de l'environnement dans lequel évolue l'apprenant (Ames, 1992a ; Roeser et al., 1996) ou comme le résultat de spécificités individuelles préexistantes au contexte (Nicholls et al., 1985). Pour plus de clarté, nous utiliserons la notion de tendance motivationnelle pour évoquer cette dernière et la notion de contexte motivationnel ou de structure de but pour appréhender l'influence de l'environnement sur la motivation individuelle.

Ainsi, le contexte ou climat motivationnel peut être appréhendé en tant que cadre scolaire mis en place par l'enseignant et en mesure d'avoir une influence sur les buts et les motivations des élèves (Ames, 1992). Les recherches en psychologie de l'éducation font davantage référence au terme de contexte qui englobe à la fois le cadre dans lequel évolue l'individu ainsi que sa disposition actuelle relative aux acquis mémorisés dont il jouit dans un contexte particulier et qui

jouent sur les résultats à une tâche donnée (Monteil & Huguet, 2002). Climat et contexte motivationnels peuvent donc se confondre en ce sens où le climat évoque aussi bien le cadre construit par l'enseignant, que sa façon d'enseigner ou son style d'enseignement qui impactent les dispositions des élèves en relation avec le ressenti éprouvé au sein d'un cadre particulier.

1.2.3 Les styles des enseignants

L'interrogation sur les différents styles d'enseignement menée depuis la première moitié du vingtième siècle s'est avérée précieuse pour les théoriciens de l'autodétermination qui ont pu bénéficier de certaines catégorisations intéressantes :

- conduites d'intégration versus conduites de domination (Anderson, 1939 ; Anderson & Brewer, 1945 ; Anderson et al., 1946)
- environnements à centration sur l'élève versus environnements à centration sur l'enseignant (Withall, 1949)
- styles d'enseignement relevant de l'autorité, de la démocratie ou de la permissivité (Lewin, Lippitt, White, 1939).

Malgré les quelques spécificités précises que présentent certaines de ces désignations, elles renvoient toutes au soutien à l'autonomie ou à sa restriction. Finalement, le cadre conceptuel de la théorie de l'autodétermination a proposé l'idée d'une progressivité entre des styles d'enseignement davantage basés sur le contrôle et des styles d'enseignement davantage basés sur l'autonomie.

Nous utiliserons le terme de « style motivationnel » en référence à celui de « style pédagogique » puisqu'il renvoie à la fois à la façon d'être de l'enseignant, à sa façon d'être enseignant et à son rapport aux élèves dans l'optique d'une recherche d'adaptation motivationnelle (Altet, 1994). De façon plus précise, les styles motivationnels davantage tournés vers l'autonomie définirait des conduites interactives qui auraient pour but de répondre à des nécessités psychiques essentielles tout en cherchant à favoriser la volonté d'autrui (Reeve & Jang, 2006). Au sein du contexte scolaire, le support à l'autonomie se traduit par la construction d'un ensemble de situations qui contribuent à l'internalisation des modalités d'apprentissage. Par le biais d'un appui sur les capacités, les habiletés et les intérêts des élèves, l'enseignant sera en mesure de concevoir des situations propices à l'assouvissement des nécessités motivationnelles afin de favoriser une forme autonome de motivation qui se base sur l'intégration et l'identification à un système de fonctionnement et de valeurs. La notion d'indépendance est ici à différencier de celle d'autonomie, la première faisant uniquement référence à un mode de fonctionnement de l'autonomie qui implique que l'élève soit confronté à une tâche d'apprentissage sans aide extérieure (Forquin, 1982).

Les chercheurs s'étant intéressés aux types de contextes pouvant induire une motivation intrinsèque pointent l'importance des retours positifs et à vocation formative de l'enseignant à propos des réalisations des élèves qui impactent de façon bénéfique le ressenti de compétence (Ryan, 1982 ; Koestner et al., 1984). De même, les activités constituant un challenge intellectuel et adaptées au niveau des élèves ainsi que celles se présentant comme conséquences d'une volonté et

d'une liberté de sélection de l'élève seraient aussi en mesure de développer ce type de motivation (Fisher, 1978). En revanche, lorsque le contexte transmet à l'individu qu'il n'est pas maître de sa conduite et de ses actes, par le biais de consignes strictes et autoritaires, de jugements élaborés en relation avec les performances d'autrui, ou d'un temps d'apprentissage prédéfini, sa motivation intrinsèque aurait tendance à s'amoindrir (Deci, Koestner, Ryan, 1999).

Bien que la motivation intrinsèque apparaisse, donc, comme la forme la plus souhaitable de la motivation à développer dans un contexte d'apprentissage, nous pouvons tout de même souligner à l'instar de Ryan et Deci que la majorité des activités réalisées dans les classes par les élèves ne s'avèrent que rarement plaisantes et à l'origine d'un réel intérêt (Ryan & Deci, 2000). Pour cette raison, certains chercheurs se sont penchés sur les façons d'inciter au développement d'une motivation à régulation intégrée ou identifiée chez les élèves. Trois modes de fonctionnement semblent pouvoir être à l'origine de ces formes de la motivation autodéterminée : les contextes attentifs aux sentiments et aux émotions des élèves, ceux leur permettant de prendre des décisions et ceux attachés à la démonstration de l'intérêt des tâches réalisées en classe (Deci et al., 1991). De plus, les effets de ces différents paramètres fonctionneraient de façon conjointe en ce qui concerne le développement d'une forme autodéterminée de la motivation et leur présence simultanée s'avère davantage efficace lorsqu'ils sont pris séparément (Deci, et al., 1994). Les études, portant sur les conduites et modes d'organisation des enseignants en mesure d'impacter le type de motivation des élèves, ont contribué à l'émergence de la notion de styles d'enseignement. Les enseignants, faisant part d'un style motivationnel tourné vers l'autonomie, s'identifieraient davantage aux élèves en étant plus attentifs aux obstacles qu'ils pourraient rencontrer. Ces enseignants démontrent, par ailleurs, une capacité accrue à effectuer des retours précis sur l'avancée des élèves et à valoriser leurs cheminements. Cependant, les conséquences positives de cet environnement ne peuvent être pleinement ressenties si les situations d'apprentissage ne proportionnent pas un sentiment de réelle autonomie qui apparaît indispensable au développement d'un processus motivationnel, basé sur le ressenti de sa propre compétence (Ryan, 1993). Les styles d'enseignement basés sur l'autonomie auraient donc pour conséquence de répondre aux attentes motivationnelles des élèves, ceci entraînant une adhésion interne (Grolnick & Ryan, 1989) qui faciliterait dès lors le développement d'une motivation intrinsèque (Deci, Nezlek et al., 1981 ; Vallerand et al., 1997 ; Deci, Schwartz, Sheinman, Ryan, 1981). Les bénéfices de ce climat motivationnel se traduisent par un rendement scolaire plus élevé (Black & Deci, 2000 ; Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, Barrett, 1993 ; Deci & Ryan, 1985 ; Flink et al., 1992; Vallerand, 1997), un ressenti de compétence plus prononcé chez les élèves (Deci, Schwartz et al., 1981) ainsi qu'une autodétermination plus marquée (Deci, Nezlek

et al, 1981).

Les styles d'enseignement basés sur le contrôle se caractériseraient quant à eux par la mise en place d'un contexte usant des contraintes pour induire un comportement déterminé (Deci & Ryan, 1987). Afin de favoriser les comportements souhaités, l'enseignant pourra faire part d'une directivité accrue, de modalités d'échanges plus fermées ou d'un ensemble de réactions de récompense et de réprobation (Reeve, 2002 ; Reeve & Jang, 2006). La motivation intrinsèque des élèves ne semble donc pas recherchée, un moindre temps de parole et de pratique de leurs apprentissages leur est accordé. D'autre part, les enseignants, employant ce style d'enseignement, présentent une tendance plus accrue à effectuer des retours en rapport avec les facultés intellectuelles des élèves ou des retours négatifs en les jugeant de façon plus sévère et en les blâmant davantage (Deci, Connell, Ryan, 1989). Il apparaît évident que ce contexte d'enseignement s'avère peu propice à l'assouvissement des nécessités motivationnelles et induit, dès lors, une motivation extrinsèque (Deci, Eghari, Patrick & Leon, 1994 ; Deci, Koestner & Ryan, 1999) ou même une a-motivation (Boggiano, 1998).

Ainsi, le style d'enseignement contribuant à l'autonomie se définirait par certains points essentiels qui le distingueraient d'un style d'enseignement basé sur le contrôle (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Tout d'abord, l'enseignant doit bénéficier d'une certaine aptitude empathique qui lui permettra de repérer les manifestations affectives des élèves lors de l'acquisition d'un savoir-faire. Ensuite, l'enseignant doit être en mesure de proportionner un échange d'ordre informatif qui rende possible une prise de conscience chez l'élève des progrès à accomplir et des soubassements des obstacles à l'apprentissage qu'il peut rencontrer. En outre, le contexte doit pouvoir faire ressentir aux élèves la nécessité, le sens et la primauté accordés aux conduites faisant partie du système de valeurs du groupe classe. Finalement, l'enseignant doit pouvoir repérer les habiletés et les goûts des élèves dans le but de favoriser leur motivation. Dès lors, les formes les plus autonomes de la motivation qui impactent de façon positive l'acquisition de nouvelles connaissances sont tributaires de la modalité d'implication de l'enseignant qui contribue à la mise en place d'un environnement propice aux apprentissages (Rogers, 1983).

Cependant, bien qu'une majorité de recherches mette en avant l'efficacité pédagogique d'un style d'enseignement préférentiellement dirigé vers l'autonomie des élèves, les pratiques enseignantes ne semblent pas être affectées par les recommandations théoriques. En effet, de nombreux enseignants affirment ne jamais avoir rencontré cette conception d'un style motivationnel soutenant l'autonomie au cours de leur formation ou de l'exercice de leur métier (Boggiano et al., 1987). D'autre part, comme l'ont démontré Sarrazin et ses collaborateurs, le recours à un style

motivationnel basé sur le contrôle serait plus souvent la norme (Sarrazin et al., 2006). Ainsi, de nombreux enseignants font usage de gratifications et d'avertissements relatifs à des sanctions pour induire leurs élèves à tenir des comportements souhaités. Certaines études se sont attachées à déterminer si la formation des enseignants était en mesure d'impacter les styles motivationnels adoptés (Reeve, 2002). Les résultats, obtenus par le biais d'observations en contexte de classe, démontrent que les enseignants, ayant bénéficié d'une formation aux principes de la théorie de l'autodétermination, ont davantage tendance à employer des styles d'enseignement soutenant l'autonomie des élèves que les enseignants appartenant à un groupe contrôle. En outre, l'adoption de ces nouvelles stratégies pédagogiques apparaît comme ayant un impact bénéfique sur l'implication des élèves en classe et au sein des activités d'apprentissage. Des recherches récentes se sont interrogées de façon plus précise sur la définition des styles d'enseignement en éclairant ainsi les modalités nécessaires à la mise en place de contextes plus motivants. En ce sens, les chercheurs ont cherché à mettre en parallèle le style motivationnel et la nature des nécessités, psychiques fondamentales, tout en s'interrogeant sur la primauté de ces nécessités les unes par rapport aux autres. Des recherches menées dans le cadre de cours d'Education Physique et Sportive concluent à la relation plus forte qu'entretient le ressenti de compétence avec l'émergence de formes autodéterminées de la motivation chez les élèves (Standage, Duda, Ntoumanis, 2003).

Ainsi, une acception des styles motivationnels portant sur trois notions fondamentales a été proposée (Reeve et al., 2004). En premier lieu, le cadre mis en place par l'enseignant semble primordial pour favoriser la motivation des élèves, celui-ci se définit par un ensemble de conduites de sa part qui contribuent à améliorer le ressenti de compétence des élèves par le biais d'indications précises et de demandes clairement exposées (Reeve, 2002). Un contexte de classe organisé s'attachera à rendre possible la confrontation à des activités d'apprentissage adaptées au niveau cognitif des élèves et à favoriser la perception de retours informatifs en mesure de les accompagner dans leurs progrès (Skinner, 1995). Les contextes de classe désorganisés renvoient, quant à eux, à une absence de jalons essentiels et à des attentes imprécises. En outre, l'engagement de l'enseignant dans un lien positif avec ses élèves, sa capacité à leur consacrer de l'importance et à accorder de la sollicitude, au sein d'un environnement exempt d'animosité et bienveillant, sont essentiels à l'implémentation d'un contexte motivationnel fonctionnel. Enfin, le paramètre de l'incitation à l'autonomie s'avère, lui aussi, central et exprime le type de style employé par l'enseignant qui peut être davantage basé sur le contrôle ou sur l'autonomie.

Ainsi, on peut croiser les paramètres relatifs à l'organisation et à l'autonomie présents au sein des contextes d'apprentissage, chacun desquels relevant de caractéristiques et d'effets

déterminés (Reeve et al., 2004) :

- un contexte favorisant l'autonomie et présentant un niveau d'organisation élevée proportionnera une latitude d'action importante aux élèves qui bénéficieront d'occasions de choisir plus importantes tout en évoluant dans un environnement comportant des repères perceptibles et des jalons bien marqués ;
- un contexte basé sur le contrôle et faisant part d'un haut niveau d'organisation aura pour conséquence de laisser moins de latitude d'action aux élèves dont les choix seront plus restreints ;
- un contexte encourageant l'autonomie et peu organisé peut être qualifié de permissif et définit par une large latitude d'actions laissée aux élèves ainsi que par une absence d'expectatives et de jalons posés de façon claire.
- Un contexte faisant part d'un degré important de contrôle et peu organisé est désigné par les auteurs comme un environnement « inconsistant » puisque les règles, les expectatives et les avertissements de l'enseignant sont flous et mal assimilables par les élèves.

Les conclusions des recherches issues de la théorie des buts d'accomplissement présentées plus haut tout comme celles relatives à la théorie de l'autodétermination semblent s'accorder sur l'importance capitale de l'analyse du comportement des enseignants pour comprendre les formes de motivation développées par les élèves. Cependant, la question qui reste à poser est celle du degré de faisabilité de l'application des bonnes pratiques recommandées dans un contexte de classe. En premier lieu, il semble important de rappeler que la majorité des études portant sur la motivation des élèves a été menée en laboratoire. Les résultats associés à ces recherches expérimentales ne semblent pas aisément transposables au contexte scolaire réel tant les différences entre ces deux environnements s'avèrent importantes, au niveau des tâches proposées ou en ce qui concerne le temps octroyé à leur réalisation (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006).

En outre, les directives employées en classe par les enseignants et celles utilisées par les expérimentateurs, pour induire un type de motivation déterminée, sont difficilement comparables. Dans un contexte scolaire, la structure de buts mise en place par l'enseignant peut relever à la fois de la maîtrise et de la performance, ainsi l'enseignant peut encourager les progressions des élèves tout en leur proposant une activité présentant une certaine forme de challenge intellectuel qui peut aussi être vouée à une évaluation normative. Certains chercheurs évoquent alors la nécessaire cohérence de la structure mise en place par l'enseignant, au risque de rendre inopérants les effets bénéfiques d'un contexte orienté vers la maîtrise qui pourraient se voir court-circuités par la mise en place d'une comparaison entre élèves (Ames, 1992). Ces interrogations ont eu pour conséquence de diriger la réflexion vers une interrogation portant sur le niveau d'interdépendance des structures de

but et des climats motivationnels mis en place par l'enseignant (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006). A savoir : ces derniers font-ils part d'un fonctionnement conjoint, leurs effets peuvent-ils s'additionner ou, au contraire, s'annulent-ils ? Ainsi, l'on est en mesure de se demander quelle serait la perception d'un élève dont l'enseignant soutiendrait l'autonomie et serait soucieux de développer des relations positives avec ses élèves, en faisant ainsi part de son implication et qui énoncerait à la fois ses directives et évaluerait en suivant un mode d'enseignement plus contrôlant. De rares études se sont intéressées à la conception d'un climat motivationnel envisagé comme plus que l'adjonction des aspects qui le constituent. La structure générale de ce dernier serait alors plus complexe et dit quelque chose de la difficile application de certaines recherches au contexte de classe.

Une autre des limites opposées à la validité des recherches s'interrogeant sur le climat motivationnel concerne le type de relation entretenu par celui-ci avec la motivation des élèves. S'agit-il d'une relation d'influence directe et dans quels sens les liens entre ces deux facteurs s'organisent-ils ? La plupart des études postulent que la mise en place par l'enseignant d'un certain type de climat est antérieure à la manifestation d'une forme spécifique de motivation par l'élève. Néanmoins, l'hypothèse d'un fonctionnement inversé de ces deux paramètres peut être avancée, de ce fait, le type de climat motivationnel mis en place par l'enseignant serait alors dépendant du comportement de l'élève. Ainsi, l'enseignant aurait davantage tendance à s'avérer contrôlant avec un élève faisant part d'une motivation moindre et à soutenir l'autonomie d'un élève qui ferait, quant à lui, part d'une motivation plus forte (Pelletier, Séguin-Lévesque, Legault, 2002 ; Sarrazin, et al., 2006). Certaines études ont, par ailleurs, mis en avant l'efficacité de l'adaptation du climat motivationnel aux formes de motivations présentées par les élèves, dont la motivation envers l'école s'en trouverait augmentée (Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud, Chanal, 2006).

En outre, de nombreux chercheurs ont interrogé le climat motivationnel en utilisant des données recueillies, par le biais de questionnaires, et relatives à la perception des élèves. En premier lieu, se pose la question des éventuels biais pouvant impacter les résultats observés (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006). Ainsi, l'on peut imaginer qu'un biais de positivité intervienne lorsque les ressentis des élèves s'avèrent positifs envers la matière ou l'enseignant et un biais de négativité pourrait prendre place lorsque ces critères s'inversent. Les probabilités d'expression de ces biais seraient d'autant plus importantes que les élèves seraient jeunes et auraient des difficultés à différencier des notions peu concrètes et relativement semblables (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006). Néanmoins, il semble important de préciser que les perceptions des élèves s'apparentent davantage aux observations menées par une personne extérieure que les représentations des enseignants sur leurs propres pratiques (Galland & Philippot, 2005). En ce sens, une étude menée

par Skinner et Belmont auprès d'élèves issus de quatorze classes de primaire, du CE2 au CM2 a mis en évidence l'absence de lien entre le climat motivationnel perçu par les élèves et celui perçu par les enseignants, tout du moins pour les aspects relatifs au soutien à l'autonomie et à la structure (Skinner & Belmont, 1993). En ce qui concerne les données relatives à l'implication des enseignants, le lien entre les réponses des enseignants et celles des élèves semble plus important mais reste modéré. D'autre part, il est apparu que les réponses des élèves s'avéraient influencées par le paramètre relatif à l'implication de l'enseignant, lorsque cette dernière était élevée, les données relatives aux deux autres dimensions du climat motivationnel obtenaient des scores plus importants. Il semblerait ainsi que le recueil des perceptions, par le biais d'enquêtes par questionnaires, ne soit pas la meilleure façon d'obtenir des réponses sur les fonctionnements opérant en contexte de classe et l'on ne peut que souligner le rôle des recherches quasi-expérimentales faisant appel à l'observation des pratiques, quant à la confirmation des hypothèses soulevées par la littérature relative au climat motivationnel.

En ce qui concerne la possibilité de mettre en place dans un contexte de classe des stratégies éducatives susceptibles de favoriser le développement d'une motivation forte chez l'élève, il semble utile de rappeler que l'enseignant se doit de répondre à un certain nombre de contraintes en mesure d'impacter de façon négative cette dernière (Pelletier, Séguin-Lévesque, Legault, 2002). Le respect du programme d'enseignement, le nombre important d'élèves par classe ou les questions de discipline sont autant d'aspects qui peuvent influencer l'orientation du climat motivationnel mis en place. Ainsi, l'intérêt des élèves peut difficilement accompagner l'ensemble des contenus d'enseignement non-conçus comme devant leur apporter satisfaction. De plus, les activités représentant un certain challenge pour les élèves, débouchant sur une motivation plus forte, peuvent aussi être la source, dans certains contextes, d'une crainte de la démonstration de son manque de compétences et entraîner des stratégies d'évitement de la tâche. A ceci s'ajoute la question des représentations des enseignants concernant les pratiques prescrites par les recherches. Tout d'abord, il est important de souligner que l'image d'un enseignant « comme il se doit » est souvent associée à une certaine forme d'autorité qui relèverait davantage d'un climat contrôlant (Reeve, 2002). En outre, la perception des élèves en tant que potentiellement capables d'une forme de motivation spontanée n'apparaît pas comme majoritaire chez les enseignants, qui sont nombreux à employer des stratégies de récompense ou de sanction au cours de la gestion de classe (Reeve, 2002). Finalement, les enseignants sont aussi nombreux à considérer la concurrence entre élèves comme bénéfique au développement de la motivation tandis que les conclusions des études l'associent à une peur de l'échec qui peut être liée à des conduites d'évitement (Thorikildsen & Nicholls, 1998). Il

semble dès lors évident qu'une modification des pratiques, en vue d'impacter le style d'enseignement, ne se fera pas sans difficultés et requiert une formation adéquate ainsi qu'un questionnement plus vaste sur les façons d'opérer ces changements.

1.2.4 La motivation des élèves en classes à cours multiple

L'importance de la motivation dans le rapport des élèves aux apprentissages scolaires a été soulignée par de nombreux chercheurs (Galand, Philippot, Frenay, 2006 ; Leroy, Bressoux, Sarrazin, Trouilloud, 2007). Nous allons analyser, à présent, les pratiques pédagogiques observées dans les classes à groupements hétérogènes et homogènes afin de mesurer les effets de l'organisation de ces classes sur la motivation des élèves, par le biais du prisme des théories de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) et de celle des buts d'accomplissement (Elliot & Dweck, 2005). On peut remarquer avec Ong, Allison et Haladyna (2000) que la plupart des études, s'intéressant à l'évaluation des aspects sociaux, émotionnels et affectifs, s'avèrent davantage descriptives puisque la mesure quantitative de ces paramètres n'apparaît pas aisée. Celles qui pointent les bénéfices des classes à plusieurs cours ou des classes multi-âge se basent le plus souvent sur l'observation, des notes prises sur le terrain ou des témoignages directs ou indirects (Cotton, 1993a ; Hoffman, 2003 ; Briquet-Duhazé, 2005).

Une étude expérimentale décrit les effets du groupement et de la structure de l'activité d'apprentissage sur différents points pour centvingt-deux élèves de CM1, CM2 et 6ème (Johnson, Johnson, Pierson, Lyons, 1985). Parmi les résultats présentés, les élèves qui se situent dans des groupes d'âges hétérogènes font part d'une plus grande motivation et de meilleurs résultats relatifs à l'efficacité de l'apprentissage. Une revue de la littérature américaine expose les bénéfices de la différenciation en réponse à la diversité accrue rencontrée par les enseignants dans les classes (Tomlison, Brighton, Hertburg, Callahan, Moon, Brimijoin, 2003). Les auteurs évoquent ces classes *qui arborent encore le mythe de l'homogénéité en vertu de l'âge chronologique* et pointent les succès des classes multi-âge et des classes non graduées tout en remarquant aussi que les enseignants en formation et ceux en service considèrent les différences individuelles comme problématiques et ne saisissent pas toujours cette opportunité pour mettre en place de nouvelles approches pédagogiques. La différenciation est conçue comme une approche au sein de laquelle les enseignants modifient de façon active le programme, les méthodes d'enseignement, les ressources et les activités d'apprentissage afin de répondre aux besoins individuels des élèves et des petits groupes de travail, dans le but de maximiser les opportunités d'apprentissages pour tous. Une des stratégies pour les enseignants, afin de répondre de façon constructive à l'hétérogénéité d'une classe, concerne l'adaptation du programme en fonction des intérêts des élèves. D'après les auteurs, la recherche et la théorie confirment que l'apprentissage, basé sur l'intérêt, est en rapport avec la motivation intrinsèque et produit des impacts positifs sur le court et long terme sur celle-ci mais aussi sur la productivité et l'engagement dans une tâche, la créativité, l'autonomie et la réussite des

élèves.

Le concept de *flow* est évoqué. Il réfère à un état psychologique d'engagement total dans l'activité, au point que la fatigue et la notion de temps disparaissent. Ce concept met en lumière l'importance de l'intérêt sur la motivation, considéré comme un catalyseur pour le développement de nouvelles compétences. Il apparaît donc central pour l'enseignant de s'interroger sur ce qui motive tel élève en particulier et de concevoir des tâches d'apprentissages qui se basent sur ses intérêts. Deux autres versants de la différenciation sont cités relatifs à l'adaptation du programme à la *zone proximale de développement* de l'élève (Vygotsky, 1986) ainsi qu'à son profil d'apprenant (Sternberg, 1996). Ainsi, les classes à cours multiple, en raison de leur plus grande hétérogénéité, peuvent constituer un terrain favorable à la différenciation et au développement de pratiques pédagogiques plus motivantes pour les élèves. Le rôle des enseignants est central pour participer au « changement culturel » qui prend en compte les besoins individuels des élèves, par le biais d'apprentissages différenciés.

L'hypothèse que les stratégies de construction des apprentissages mises en place par les enseignants s'avèrent plus motivantes pour les élèves dans les classes où les écarts d'âges, et donc de compétences sont par nature plus importants, est confirmée par différentes études s'intéressant aux cas des classes multi-âge où la diversité des élèves est vécue comme un choix pédagogique (Hoffman, 2003 ; Katz, 1995). Différents points peuvent être relevés au sujet de ces stratégies :

- l'intérêt des élèves est perçu comme susceptible de favoriser des connexions porteuses de sens, relatives aux expériences propres, le matériel mis à disposition des élèves est pensé en conséquence ;
- l'autonomie des élèves est encouragée en leur permettant de faire des choix ;
- la différenciation, la collaboration et les modalités flexibles de groupements sont pratiqués par les enseignants ;
- l'apprentissage est libéré des pressions normatives qui s'exercent dans une classe à âge unique, les buts de performance sont moins présents, l'attention étant davantage portée sur une évaluation des compétences individuelles ;
- les élèves peuvent s'identifier à des élèves plus âgés et développent une plus grande tolérance et capacité d'adaptation ;
- le rôle de l'enseignant, qui apparaît comme un *facilitateur* ou un *mentor*, est primordial pour la création d'un climat de classe serein, non compétitif où la solidarité devient une compétence qui s'acquiert et qui s'apprend.

Une étude américaine confirme l'importance que les enseignants accordent à une interrogation

sur les techniques de motivation des élèves dans les classes multi-âge (Lauer, 2000). En outre, Miller (1994) dresse un tableau comparatif d'un environnement à grade unique avec celui d'une classe multi-âge. Parmi les avantages prêtés à ce type de classe, Miller affirme que la motivation des élèves y est accrue tout comme l'estime de soi, l'autonomie et le sentiment d'efficacité personnelle¹⁰.

En ce qui concerne les classes non graduées, les mêmes effets sont observés envers les pratiques qui reflètent un système où la compétition est moindre et l'entraide substituée à la recherche de performance et où le style motivationnel adopté est davantage basé sur l'autonomie et la motivation intrinsèque avec un respect du rythme d'apprentissage des élèves qui ne réduit pas leurs acquis à un passage de classe mais met l'accent sur une réussite concrète en partie autoévaluée (Cotton, 1993a). Les pratiques enseignantes observées sont diverses : un programme adapté à un enseignement fonctionnant par projets thématiques et ateliers, un matériel concret et permettant un apprentissage actif, le travail en groupes hétérogènes, une certaine autonomie dans le choix des activités, une évaluation efficace et pratiquée en partie par les élèves eux-mêmes, une *écoute furtive* qui permet la rencontre de notions ne renfermant pas un enjeu évaluatif et donc appréhendées uniquement dans un but de maîtrise. Ainsi, de nombreux avantages des classes non graduées sont recensés : de meilleures attitudes envers l'école (Pratt, 1986; Miller, 1990; Anderson & Pavan 1992) et les camarades de classe (Miller, 1990), une meilleure image de soi en tant qu'apprenant (Way, 1981; Pratt, 1986; Miller, 1990; Anderson & Pavan, 1992) ainsi qu'une diminution de l'anxiété (Katz, Evangelou, Hartman, 1990). L'analyse longitudinale menée par Pavan (1992) permet de mettre en évidence que les attitudes des élèves envers l'école deviennent d'autant plus positives qu'ils sont exposés longtemps aux programmes non gradués. En outre, les comportements prosociaux mis en avant dans ce type de classes (don, partage, attente de son tour) ont pour conséquence de réduire l'agressivité entre les élèves (Pratt, 1986; Winsler & Espinosa, 1990 ; Katz, Evangelou, Hartman, 1990; Katz & McClellan, 1991) et de renforcer le sentiment de compétence des élèves venant en aide à leurs camarades, dans le cadre d'un système d'enseignement solidaire (Cotton, 1993a). Là encore, nous pouvons faire l'hypothèse que le climat motivationnel de ces classes, où les buts de maîtrise remplacent les buts de performances, résulte en de meilleures attitudes générales et la création d'un environnement plus apaisé qui pourrait expliquer des niveaux plus faibles d'anxiété et d'agressivité. Les conclusions de Pratt (1986) confirment que les classes non graduées favorisent l'harmonie et les rapports bienveillants entre les élèves tandis que dans les classes à âge unique, la compétition et l'agressivité sont exacerbées.

¹⁰ Miller B. A. (1994). Children at the center: implementing the multiage classroom. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory, ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Des effets positifs des classes à groupements d'âges hétérogènes sur la motivation des élèves peuvent aussi être observés dans le cas des classes à plusieurs cours. En France, une recherche se base sur des entretiens et des observations d'élèves de GS dans une classe unique d'élèves du CE1 au CM2 sans élèves de CP afin d'axer davantage l'analyse des représentations des élèves sur le *savoir lire* plutôt que sur l'apprentissage de la lecture en tant que tel (Briquet-Duhazé, 2005). Les paroles des élèves de GS, recueillies suite à une séance en lecture de CE1, renforcent l'hypothèse que les élèves font part d'une *écoute furtive* qui s'effectue de façon parallèle à la concentration sur une tâche. Les entretiens, réalisés en début d'année scolaire pour les élèves de la classe unique et en fin de GS pour les élèves en classe à cours simple, démontrent que les élèves de la classe unique ont une connaissance éclairée de l'acte de lecture tandis que les élèves de GS à cours simple qui passent en CP relient la lecture à un cap de changement de classe ou à des expériences familiales. Ils n'ont pas pu bénéficier de ce *temps long* qui rend possible le contact précoce avec des compétences enseignées dans les niveaux supérieurs. Les classes à plusieurs cours sont décrites comme permettant aux élèves d'accéder à une plus grande capacité d'autonomie et à un temps de travail individuel plus important, reflet d'une pratique enseignante moins directive. Le tutorat, l'apprentissage individuel actif, les ateliers, le travail de groupe sont également cités comme de bonnes pratiques pédagogiques adoptées dans ces classes. Cette étude éclaire sur la motivation intrinsèque pour les activités scolaires qui peut résulter d'un contact précoce avec ces dernières ainsi que sur le style motivationnel de ces classes à niveaux hétérogènes qui semblent tendre davantage vers l'autonomie que vers le contrôle.

Un article (Hargreaves, 2001) s'intéresse aux modes d'évaluation préférentiellement employés dans les classes à plusieurs cours qui se baseraient plus sur les apprentissages en tant que tels plutôt que sur des références à une norme établie par rapport à l'ensemble des élèves de la classe ou aux exigences d'un programme construit pour un niveau d'enseignement. On peut donc postuler que l'évaluation pratiquée dans les classes à plusieurs cours ferait davantage référence à des buts de maîtrise, ce qui pourrait impacter de façon positive la motivation des élèves. L'auteur évoque des stratégies pour encourager une évaluation formative, au service de l'apprentissage, et non plus seulement sommative dans les classes à plusieurs cours telles que la responsabilisation des élèves, l'évaluation entre pairs et l'utilisation d'activités d'apprentissage avec un potentiel évaluatif, toutes conduisant à une certaine autonomisation de l'élève. Il situe ses propos dans une philosophie d'enseignement graduée où les élèves sont évalués en fonction du cours auquel ils appartiennent et regrette le peu d'initiatives publiques qui prennent en compte les particularités de ce type de classe, notamment en ce qui concerne les zones isolées des pays en voie de développement. Le cas de la

Colombie est cité en tant qu'exemple de bonnes pratiques et la formation initiale et continue des enseignants considérée comme primordiale. Ainsi, les apparentes contraintes des classes à plusieurs cours, comme le manque de temps et la non-disponibilité permanente de l'enseignant, peuvent conduire à des stratégies pédagogiques intéressantes où évaluation et apprentissage vont de pair et où l'apprentissage individuel aurait un effet positif sur la motivation de l'élève en le rendant acteur et maître de son travail.

La recherche de Veenman (1995) démontre que les élèves des classes à plusieurs cours et ceux des classes multi-âge présentent des scores aussi bons ou meilleurs que ceux des élèves des classes à cours simple et à âge unique pour ce qui est des attitudes positives envers l'école, l'estime de soi et l'adaptation personnelle. Cependant Veenman note aussi que le peu d'études passées en revue qui décrivent les pratiques éducatives employées dans les classes à plusieurs cours ou dans les classes multi-âge amènent à penser que les enseignants ne mettent pas souvent en place un apprentissage coopératif entre pairs. De plus, rares sont les enseignants qui regroupent les élèves d'âges ou de niveaux différents pour la construction des apprentissages. Mason et Burns (1996) arrivent à la même conclusion, à savoir que les enseignements se font de façon séparée en fonction du cours auquel appartient l'élève et du programme qui lui est associé. L'étude compare le programme, les modes d'enseignement et le type d'organisation utilisés dans les écoles primaires américaines pour six classes à plusieurs cours et dix-huit classes à cours simple. Suite à l'observation de plus de centcinquante séances différentes, les chercheurs concluent que dans les classes à plusieurs cours les enseignants séparent le plus souvent les élèves en groupes de compétences. D'autre part, peu de comportements relatifs au travail de groupe coopératif et à l'entraide sont repérés chez les élèves des classes à plusieurs cours.

Une étude s'intéresse aux attitudes des élèves envers les classes multi-âge dans le but de mettre en lumière des différences relatives au genre ou au niveau d'enseignement dans lequel ils se situent (Kelley, 1993). Un questionnaire a été soumis en fin d'année scolaire à quarante-cinq élèves de deux classes multi-âge de l'état de l'Ohio, une composée d'élèves de CE2 et de CM1 et l'autre d'élèves de CM2 et de 6^{ème}. Les résultats indiquent que le genre des élèves n'exerce aucune influence sur leur attitude vis-à-vis de ces classes, en revanche, le niveau d'enseignement joue sur ces dernières. Les corrélations entre le cours auquel appartiennent les élèves et les attitudes négatives envers les classes multi-âge indiquent que les élèves de CM1 et de 6^{ème} se situant dans les cours supérieurs de ces classes présentent davantage d'attitudes négatives envers ce mode de groupement que les élèves se situant dans les niveaux inférieurs (CE2 et CM2). Ainsi, les élèves les plus jeunes de ces classes auraient une attitude plus positive envers ces dernières que leurs

camarades plus âgés.

Hargreaves, Montero, Chau, Sibli, Thanh (2001) effectuent une comparaison des classes à plusieurs cours au Pérou, au Sri Lanka et au Vietnam. Dans ces trois pays, ces classes possèdent des caractéristiques communes : elles sont constituées plus par nécessité que par choix et se situent le plus souvent dans des zones isolées à la faible densité de population. Les élèves de ces classes sont issus de milieux défavorisés, les enseignants qui en ont la responsabilité sont démotivés, vivent en situation précaire, reçoivent peu de soutien, les moyens alloués à ces classes sont faibles et des stratégies pédagogiques adaptées sont rarement mises en œuvre. En effet, les méthodes d'enseignement observées sont le plus souvent de type traditionnel ; les enseignants prennent peu d'initiatives, les élèves ne sont pas encouragés à apprendre par eux-mêmes et ne reçoivent pas assez de stimulation et d'attention de la part de l'enseignant. Ceci est aussi observé en Inde, où les classes à plusieurs cours se trouvent majoritairement dans des petites écoles de zones rurales pauvres (Blum & Rashmi, 2007). Elles disposent de peu de moyens et de peu d'enseignants. Ainsi, elles font part d'une qualité pédagogique moindre et d'une démotivation accrue des élèves avec des taux élevés de décrochage scolaire et un faible niveau de maintien à l'école.

Différents axes d'amélioration en fonction des pays sont évoqués par Hargreaves et al. (Hargreaves, Montero, Chau, Sibli, Thanh, 2001). Au Pérou, un effort est réalisé sur le soutien administratif et l'augmentation des moyens alloués à ce type de classes ainsi que sur l'amélioration des conditions de vie des enseignants et de leur formation initiale et continue. Au Sri Lanka, l'accent est davantage mis sur le développement de stratégies pédagogiques adaptées à ces classes, il en va de même pour le cas du Vietnam où une volonté de remotiver les élèves est observée en améliorant leur confiance en eux-mêmes, leur créativité, ainsi que l'autonomie et leur coopération. L'importance du contexte d'enseignement s'avère fondamentale puisque dans les pays en voie de développement, les classes à plusieurs cours se trouvent la plupart du temps dans des zones défavorisées au niveau économique et social. Cependant, les initiatives menées au Sri Lanka et au Vietnam, mais aussi au Pérou avec le renouvellement de la formation des enseignants, démontrent une préoccupation quant au climat motivationnel de ces classes par le biais d'une réflexion portant sur les aspects relatifs à l'autonomie, à l'entraide et à la construction de pratiques pédagogiques adaptées.

Conclusion

La motivation peut se définir en fonction du degré d'autodétermination qui est le sien et une motivation intrinsèque à la tâche d'apprentissage s'avère plus efficace au niveau pédagogique (Ryan & Deci, 2000). En outre, les structures de but observées au sein d'une classe sont à mettre en relation avec le climat motivationnel qui peut être davantage orienté vers des buts de performance ou de maîtrise (Cosnefroy, 2004). Enfin, les styles motivationnels de l'enseignant se doivent aussi d'être appréhendés lorsque l'on s'interroge sur la motivation des élèves. Les pratiques pédagogiques peuvent laisser plus de place à leur autonomie ou à l'inverse s'avérer plus axées sur le contrôle.

Ce cadre théorique nous autorise à interroger la motivation des élèves sous l'angle différenciateur du type de classe fréquentée : classe à cours simple ou classe à cours multiple. Certaines dimensions des classes à groupements d'âges hétérogènes peuvent donc être dégagées :

- le degré de motivation observé apparaît comme intrinsèquement lié au type de groupement expérimenté par les élèves dans certaines études. L'hypothèse pourrait donc être faite que des pratiques pédagogiques ayant un impact positif sur la motivation, telles que la différenciation ou le soutien à l'autonomie et à la coopération qui favorisent une forme de motivation intrinsèque et le développement de buts de maîtrise, pourraient prendre place préférentiellement dans des classes à groupements d'âges hétérogènes en tant que réponses à la diversité des caractéristiques des élèves (Johnson, Johnson, Pierson, Lyons, 1985 ; Tomlison, Brighton, Hertburg, Callahan, Moon, Brimijoin, 2003) ;
- ces pratiques spécifiques semblent plus préférentiellement employées dans le cadre de contextes scolaires où la diversité des groupements d'âge a été pensée en tant que philosophie d'enseignement et où des adaptations pédagogiques ont été mises en place, ce qui est le cas des classes non graduées et multi-âge (Cotton, 1993a ; Katz, 1995 ; Hoffman, 2003) contrairement aux classes à plusieurs cours créées pour des raisons purement administratives (Mason & Burns, 1996 ; Hargreaves, Montero, Chau, Sibli, Thanh, 2001 ; Blum & Rashmi, 2007) ;
- cependant, des effets positifs des classes à plusieurs cours sur la motivation à apprendre, le degré d'autonomie octroyé aux élèves ou encore le type d'évaluation employé, moins normatif et davantage basé sur la maîtrise, ont été relevés dans différentes études (Hargreaves, 2001 ; Briquet-Duhazé, 2005) bien que certains chercheurs démontrent, au contraire, une non modification des pratiques enseignantes au sein de ces classes

(Veenman, 1995 ; Mason & Burns, 1996) ;

- au-delà du mode de groupement, ce sont les pratiques effectives employées dans les classes en termes d'évaluation, d'autonomie, d'entraide et d'apprentissage collaboratif ou individualisé qui contribuent à créer un environnement motivant pour les élèves (Mason & Burns, 1996 ; Hargreaves, 2001).

1.3 Le contexte de la Vallée d'Aoste

1.3.1 Le bilinguisme et l'enseignement bilingue

Aoste ou Augusta Prætoria Salassorum, du nom du célèbre empereur romain, est établie en 25 av. J.-C. L'antique cité des Alpes se situe sur le territoire des Salasses, peuple d'origine celtique qui se voit progressivement latinisé. En 476, l'abdication de Romulus Augustule, dernier dirigeant de l'Empire romain d'Occident, marque le déclin de Rome. Le continent européen se réorganise, on observe notamment des vagues de déplacements de populations germaniques. Un siècle plus tard, une période d'accalmie se dessine dans la région après des épisodes de confrontations entre Francs et Lombards. Le roi Gontran est à la tête des Francs et héritier du royaume de Bourgogne que l'on commence à nommer « Bourgogne » et qui comprend les villes de Melun, d'Orléans, d'Arles et de Marseille. Ayant remporté la guerre, Gontran s'accapare les zones stratégiques, la Vallée d'Aoste, avec sa situation idéale, est immédiatement occupée. Les Lombards se voient contraints d'accepter cette perte, Pont-Saint-Martin, situé au bord de la Doire Baltée, près de la limite avec le Piémont et à la sortie de la Vallée d'Aoste, constitue dès lors la commune frontalière qui sépare Bourgogne et Lombardie. Gontran met tout en œuvre pour sécuriser ses positions récemment acquises et instaure une surveillance de la frontière par des divisions originaires de régions appartenant à l'ancienne Bourgogne telles que le Dauphiné, le Valais ou la Savoie. A l'image de ce qui se passe en Gaule, la Vallée d'Aoste se tourne, désormais, vers les villes lyonnaises et viennoises et abandonne ses anciens liens avec Milan.

L'annexion de la zone par le roi mérovingien à la langue gallo-romaine se traduit par d'importants bouleversements linguistiques. Le latin se métamorphose progressivement en francoprovençal, langue qui continue à être employée dans la Vallée d'Aoste encore aujourd'hui. Ainsi, Pont-Saint-Martin marque la séparation entre langue française et langue italienne, entre les langues gauloises et celles de l'Italie septentrionale. L'évolution des langues latines aux langues romanes s'opère de façon complexe et progressive. L'usage du latin se répand au rythme des conquêtes romaines, les espaces sous le joug de l'Empire finissent par abandonner l'usage de leur langue d'origine. Néanmoins, la langue qui se propage dans les territoires annexés n'est pas la langue littéraire employée dans les écrits des auteurs classiques mais bien une langue orale, véhiculaire, plus « populaire », transmise par les troupes et les occupants romains. La chute de l'Empire impacte la cohésion linguistique établie autour du latin. Le latin vernaculaire des citoyens romains n'est plus en mesure de servir de référence et les langues populaires régionales ne connaissent plus de freins à leur développement. Le lien de ces parlers avec les langues dont ils sont issus s'estompe et les disparités locales s'accroissent. En 842, les Serments de Strasbourg, alliance

militaire entre Charles le Chauve et Louis le Germanique, contre leur frère aîné, Lothaire Ier, tous les trois petits-fils de Charlemagne, constituent une importante trace écrite de l'emploi de la langue romane. Pour beaucoup, la rédaction de cet accord politique en langue romane et tudesque marque les débuts du développement de la langue française.

L'espace linguistique gallo-roman englobe trois régions principales : une partie de l'Italie dont la Vallée d'Aoste et l'ouest du Piémont, les trois vallées de Lanzo, le Val de Suse, le Val Sangone, le Val Cenise, le Val Soana et le Val de Locana ; la Suisse francophone ou Romandie et plus précisément les cantons de Fribourg, Genève, Vaud et Valais ; les régions lyonnaises, grenobloises, savoyardes et viennoises et une partie des régions franches-comtoises, de la Bresse et du Bugey.

Il est le fruit du développement du latin véhiculaire et de mutations et évolutions locales. Les langues d'oïl, dont le français fait partie, ainsi que les langues d'oc telles que l'occitan et le francoprovençal sont incluses dans celui-ci.

En ce qui concerne la spécificité du francoprovençal par rapport aux deux autres sousgroupes linguistiques du domaine gallo-roman (le français et les parlers occitans), il existe différentes hypothèses qui ont tenté d'en fournir un tableau étimologique. Parmi ces dernières, celle qui est encore maintenant la plus créditée est celle (énoncée par Hasselrot en 1938 et reprise et consolidée par Tuailon en 1972) qui définit le francoprovençal comme un « Gallo-roman septentrional refusant des innovations » provenant du français (Tuailon 1994, pp. 38-40 et 63-64).

Le patois valdôtain, langue de communication usuelle en Vallée d'Aoste, évolue dans un environnement particulièrement propice à sa préservation et malgré leurs disparités, les divers dialectes pratiqués dans la Vallée d'Aoste, relèvent dans l'ensemble des langues francoprovençales.

Ainsi, la transformation progressive du latin vulgaire donne naissance à cette forme embryonnaire du français qui se propage entre les villes de Genève et Lyon, avec le rôle majeur joué par cette dernière. Après avoir été influencé par les langues septentrionales, les langues d'oïl, telle que la langue pratiquée à Paris, le francoprovençal se ferme à leurs apports. Cette rupture du francoprovençal avec les langues d'oïl s'observe vers la fin du règne mérovingien et le début de la période carolingienne. Les importants changements démographiques observés en Gaule septentrionale font alors évoluer la langue française tandis que le francoprovençal conserve ses caractéristiques. Il semble nécessaire de préciser qu'initialement le français s'avère lui-même être un dialecte. Au sein de la zone pratiquant la langue d'oïl, les écrits universitaires, religieux et judiciaires se font en latin ou en patois régionaux. Pratiqué dans la région parisienne, les causes de la diffusion massive du français s'avèrent majoritairement politiques. La « langue du roi » s'impose

comme langue officielle de l'Etat et cette langue d'Ile de France, parlée par la cour, finit par acquérir le statut de langue du droit. L'unification de la langue autour du français, employé pour les écrits relevant de l'administration et du notariat dont les copies se doivent être rédigées à l'identique, facilite les échanges entre les régions appartenant au royaume et même au-delà puisque son développement atteint les régions chambériennes, genevoises et valdôtaines.

Dans la Vallée d'Aoste, avant le treizième siècle, à l'instar de ce qui s'observe dans la région savoyarde, les écrits se font en latin. A partir de cette période, les ducs du comté savoyard emploient le français dans leurs correspondances avec leurs homologues des régions septentrionales. Entre le quatorzième et quinzième siècle, les écrits échangés entre seigneurs savoyards et valdôtains se font désormais aussi en français et la langue s'installe progressivement dans les textes administratifs. La population appartenant aux catégories sociales les moins favorisées continue à employer le francoprovençal pour communiquer tout en s'initiant à la compréhension du français utilisé par les nobles. Il faut attendre le seizième siècle pour un usage officialisé de la langue française dans la Vallée d'Aoste. Un décret du duc Charles II, remontant aux débuts des années 1530, représente la plus ancienne publication d'un texte de loi en français. Le latin est officiellement remplacé par le français pour la rédaction des textes administratifs savoyards et valdôtains par un édit datant de 1561 qui vise à une plus large compréhension de ces derniers. Jusqu'à la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, la langue française est alors employée pour l'ensemble des écrits administratifs. En ce qui concerne le développement et la perpétuation de l'usage du français, le rôle du clergé valdôtain est central. Dès le quinzième siècle, le francoprovençal n'est plus employé par les hommes d'Eglise au cours de leurs prêches et la langue des institutions religieuses devient le français. Deux siècles plus tard, la langue française sera celle de la scolarité. L'effet conjoint de l'usage du français par les milieux religieux et scolaires contribue alors à la diffusion de la langue parmi l'ensemble de la population. En effet, la multiplication des écoles rurales dans les hameaux et villages garantit l'accès à l'éducation à pratiquement toutes les zones habitées de la Vallée d'Aoste. Ainsi, à la fin du dix-neuvième siècle, l'analphabétisme y sera pratiquement inexistant.

Avant l'unification de l'Italie en 1861, la langue pratiquée dans la Vallée d'Aoste s'avère assez faiblement influencée par l'italien bien que sa diffusion progressive commence à s'opérer avant cette date. Au début des années 1560, Turin devient le pôle administratif de la région savoyarde alors qu'auparavant ce rôle était joué par Chambéry. Bien que les valdôtains revendiquent l'usage de la langue française pour les écrits échangés avec Turin et malgré le fait que cet usage soit ratifié par des lois datant de la moitié du dix-neuvième siècle, la langue italienne se propage petit à petit, notamment par le biais des rapports marchands interrégionaux. La région

savoyarde est incorporée à l'état français en 1860 et les valdôtains deviennent la seule population à employer la langue française sur le sol italien. La position de minorité linguistique ne sera pas aisée pour les habitants de la Vallée d'Aoste, la nouvelle nation italienne combat les langues régionales afin d'asseoir son unité. Ainsi, l'Etat va mener des initiatives répétées, de 1862 à 1883 dont le but est de remplacer, dans les écoles, l'apprentissage de la langue française par celui de la langue italienne. Enfin, le transport ferroviaire ainsi que l'émergence de l'ère industrielle dans les deux dernières décennies du dix-neuvième siècle ont pour conséquence l'installation d'une population italophone qui contribuera amplement à la diffusion de sa langue.

Les particularismes valdôtains se voient davantage malmenés avec l'arrivée au pouvoir du régime fasciste. Une série de mesures prises au début des années 1920 vise à réduire l'influence du français : les hameaux se voient dépourvus de leur école, les écriteaux rédigés en français ou dans les deux langues sont éliminés et le français finit par être définitivement banni des lieux scolaires et administratifs. En 1926, la province d'Aoste est fondée et pour parvenir à ses fins unificatrices, l'Etat y encourage l'installation de travailleurs venus d'Italie. Suite au Concordat de 1929, le clergé délaisse peu à peu l'usage de la langue française pour l'enseignement religieux et les prêches. Dix ans après celui-ci, une mesure gouvernementale prévoit que les appellations communales soient italianisées. La résistance des vallées piémontaises francophones peut s'observer en décembre 1943, lors de la déclaration des représentants des populations alpines, connue sous le nom de « Chivasso ». La charte met en avant la création d'un système politique républicain et fédéral avec une organisation cantonale et régionale en mesure de préserver les caractéristiques culturelles et linguistiques de la région. Quelques années plus tard, la défaite du régime fasciste marque la fin de l'occupation de la province d'Aoste et un tournant dans le sort des valdôtains. Un décret de 1945 fait de la Vallée d'Aoste une région autonome à statut spécial jouissant d'un pouvoir législatif. Le français reprend sa place, les actes notariés peuvent être rédigés en langue française ou italienne et dans les écoles, les deux langues coexistent à parts égales. Ainsi, le même temps d'enseignement leur est consacré et certaines disciplines peuvent être menées exclusivement en langue française.

Le francoprovençal va bénéficier de la place importante de langue de culture octroyée au français pour continuer à exister et se renforcer. Son usage est perçu positivement par les pouvoirs administratifs locaux qui confortent les efforts visant à sa préservation.

En juin 2005, le Gouvernement régional a approuvé le projet *Les langues minoritaires dans l'administration publique*. Ce projet se propose de préserver le francoprovençal, en sa qualité de langue employée par une minorité, et prévoit la collecte d'un répertoire de termes techniques et l'ouverture expérimentale de 4 guichets utilisant cette langue, répartis dans autant de communautés

de montagne.

Cependant, pour les autorités régionales, la sauvegarde de la langue française reste plus facile à mettre en œuvre de part le statut spécial qui est le sien. De ce fait et en dépit des initiatives menées pour sa conservation, le dialecte se trouve mis à l'écart. Différents facteurs sont à mettre en lien avec cette distanciation tels que l'exode montagnard et rural, les vagues de migration successives, le développement touristique et industriel ou encore la primauté de l'italien. D'autre part, la langue francoprovençale se voit contrainte de s'adapter aux réalités contemporaines. Le francoprovençal doit pouvoir être utilisé dans les domaines économiques, politiques ou culturels, au même titre que le français ou l'italien. Finalement, il est important de souligner que le francoprovençal n'est pas le seul langage employé dans la région valdôtaine. Au sein de la Communauté Walser de la haute Vallée du Lys, fruit de l'immigration du peuple germanophone au treizième siècle, on observe la présence de divers patois alémaniques.

Par la Loi régionale n° 47 du 19 août 1998, qui se propose de sauvegarder les caractéristiques et les traditions linguistiques et culturelles des populations Walser de la Vallée du Lys, la Région définit l'étendue territoriale de la communauté Walser. Suite à la promulgation de la Loi nationale n°482 de 1999 portant sauvegarde des langues minoritaires et aux fonds que la Présidence du Conseil des Ministres a mis à la disposition des régions pour son application, des initiatives en ce sens ont été mises en place en Vallée d'Aoste aussi. Ces principes sont concrétisés par l'ouverture de trois guichets où les habitants de la communauté Walser peuvent effectuer des formalités, recevoir des informations et du matériel dans leur langue.

L'enseignement pratiqué dans la Vallée d'Aoste se calque sur le fonctionnement observé en Italie. Le bilinguisme fonctionne sans heurts, le temps de classe consacré aux deux langues est équivalent. La parité entre les deux langues se concrétise par le principe que dans les écoles de tout ordre et degré qui dépendent de la Région à l'enseignement des deux langues est dédié un même nombre d'heures hebdomadaire. Mais cette même parité n'est pas reconnue à l'italien et au français comme langue d'enseignement. En effet le Statut prévoit que seulement « l'enseignement de quelques matières peut être dispensé en français » mais ce sera seulement en 1978, trente ans après la promulgation de cette loi, que l'État reconnaîtra les procédures, prévues pour l'application du Statut, à travers lesquelles on peut définir les disciplines à enseigner en langue française. La Région fera ses choix sur cette question lors des Adaptations des programmes de l'État à la réalité locale.

Les Adaptations de l'école de l'enfance prévoient que « l'oeuvre éducative de l'école maternelle se distribue en temps égaux dans les deux langues, italienne et française. Elle s'effectue en chacune d'elles sous des formes qui ne peuvent être distinctes, ni réparties en secteurs et horaires

rigides ». Cette délibération du Gouvernement régional est de 1983 mais elle est toujours en vigueur. En considération du fait qu'à l'école de l'enfance les matières spécifiques, dont parle le Statut relatif, n'existent pas, la parité marque de façon générale tout le temps scolaire. L'absence de quotes-parts prédéfinies que les écoles doivent respecter caractérisent ce cycle scolaire ; on laisse donc « aux éducateurs la recherche des expériences et des activités aptes à rendre l'approche aux deux langues également naturel » tout en laissant sous-entendu le principe de la parité. Ce choix, cohérent avec l'évolution de l'organisation du système scolaire italien des années 70, se fonde sur la programmation éducative, entendue comme instrument de médiation entre les principes de la liberté d'enseignement, de la responsabilité des enseignants, des contraintes des programmes didactiques, et l'analyse et l'attention aux besoins effectifs des élèves.

À l'école primaire cette parité est confirmée et renforcée. Avec la définition plus précise des disciplines, le choix du Gouvernement régional – en 1988 – concrétise la norme statutaire selon laquelle « l'enseignement de quelques matières peut être dispensé en français » en affirmant que « le même principe de la parité dans l'enseignement de la langue française et de la langue italienne est étendu à l'usage des deux langues dans le développement des activités concernant les différentes disciplines », cela sous-entend que toutes les matières sont enseignées dans les deux langues et pour un temps équivalent. Il s'agit d'une parité affirmée sur le plan des principes, mais laissée à la programmation didactique définie par chaque établissement scolaire et par chaque enseignant.

Dans les Adaptations de l'école secondaire du premier degré (collège), la question du rapport entre les langues évolue, en passant d'une logique temporelle de temps égaux à une logique d'intégration entre les codes. La parité dans l'usage de l'italien et du français est remplacée par le concept d'éducation bilingue intégrée. Le renvoi aux écoles, à travers l'instrument de la programmation, est encore une fois proposé et même formalisé : « l'indication du Statut relative aux matières à enseigner en langue française est à reprendre dans une optique plus vaste comprenant les disciplines ainsi que les liens entre elles et se situe dans le cadre de la programmation collégiale ». Ces programmes régionaux reposent sur une idée pédagogique directrice : une pédagogie de projet à travers laquelle on définit aussi une stratégie pour les enseignements de l'italien et du français. En effet, on prévoit la réalisation de « projets interdisciplinaires bilingues (...) utilisés comme un instrument pour atteindre un bilinguisme effectif et équilibré ».

Dans toutes les écoles secondaires du deuxième degré, il existe des postes pour l'enseignement de la langue française et de la langue italienne qui observent le même nombre d'heures hebdomadaires. En 1996, la Région a prévu, à travers une norme précise, des « ... dispositions préliminaires en vue de l'application des articles 39 et 40 du Statut spécial de la Vallée

d'Aoste ... » qui ont encouragé la réalisation d'expériences d'enseignement bi-plurilingue. Pour l'instant ces dispositions n'ont pas été suivies par d'autres prévoyant l'enseignement en français des matières d'étude ; ces normes auraient assuré la cohérence et la continuité du processus engagé dans les cycles précédents.

À la fin de l'école secondaire du deuxième degré les élèves doivent passer un examen d'État.

Cet examen se fonde, depuis 1987 sur trois épreuves écrites et une épreuve orale et prend en considération le contrôle continu. En Vallée d'Aoste, suite à la réforme de cet examen, une quatrième épreuve écrite de langue française a été ajoutée au trois prévues nationales. La note de l'épreuve de français concourt, à 50 % avec celle de l'épreuve d'italien, à la note globale.

Enfin, dans les zones regroupant les communautés germanophones évoquées plus haut, l'allemand fait aussi partie des langues que rencontrent les élèves du primaire et du collège au cours de leur scolarité.

Le 19 août 2016, avec la délibération n° 1103, le Gouvernement régional a approuvé les Adaptations¹¹ des programmes nationaux.

Les Adaptations prévues dans la délibération 1103/2016 remplacent progressivement, à partir de toutes les classes primaires du premier cycle activées dans l'année scolaire 2016/17 et dans l'école de l'enfance, les Adaptations des programmes approuvés avec les délibérations précédentes (n° 529/1983, n° 1295/1988 et n° 5884/1994) et ont un caractère expérimental pour les années scolaires 2016/17 et 2017/18. Sur la base des résultats des deux années d'expérimentation, pour le début de l'année scolaire 2018/19, seront convenus les textes finaux.

¹¹<http://www.scuole.vda.it/images/adattamenti/inf-primo.pdf> et <http://www.scuole.vda.it/images/adattamenti/secondociclo.pdf>

1.3.2 L'évaluation du système éducatif

L'article 115 de la Constitution italienne confère aux régions autonomes «des pouvoirs et des fonctions qui leur sont propres». De plus, les articles 119 et 123 leur attribuent l'autonomie statutaire et financière. Par son Statut spécial de 1948, « la Vallée d'Aoste est constituée en Région autonome, dotée de la personnalité juridique, dans le cadre de l'unité politique de la République italienne, une et indivisible » (art.1).

La Région peut légiférer « en harmonie avec la Constitution et les principes de l'organisation juridique de la République, et dans le respect des obligations internationales et des intérêts nationaux, ainsi que des dispositions fondamentales des réformes économiques et sociales de la République » (art. 2). En ce qui concerne l'éducation, la Région exerce le pouvoir législatif primaire dans le domaine de l'instruction technique-professionnelle (art.2 alinéa r).

Les pouvoirs législatifs dont bénéficie la Vallée d'Aoste lui permettent, pour des sujets déterminés, de transposer aux réalités locales les décisions gouvernementales afin de satisfaire au mieux les besoins de la population. En ce qui concerne l'enseignement, la circonscription valdôtaine exerce ses prérogatives pour le premier et le second degré tout en agissant dans le cadre délimité de ses attributions et responsabilités. Le système de mesure de l'efficacité des actions éducatives y est particulièrement développé, il s'agit de l'un des meilleurs au niveau national. De par l'indépendance octroyée à la région, cette dernière peut poser un regard précis sur la nature, le fonctionnement et les effets des politiques éducatives. L'évaluation et l'analyse du système devient donc un véritable instrument pratique qui rend possible le recueil, le traitement, l'élaboration, l'enregistrement et l'interprétation des renseignements obtenus d'après des procédés jouissant d'une reconnaissance établie auprès de la communauté scientifique.

La Loi régionale n° 19/2000 a pour fonction de sauvegarder l'autonomie régionale en matière d'enseignement et il y a quinze ans débutaient les développements institués par celle-ci. En 2008, la Structure Régionale pour l'Evaluation du système scolaire (SREV) voit le jour. La région valdôtaine va alors user pleinement des outils de mesure qui sont aujourd'hui les siens et qui lui garantissent un point de départ fiable à une réflexion sur le perfectionnement des politiques éducatives. L'ensemble des écoles de la Vallée d'Aoste mais aussi les dirigeants et les fonctionnaires ont pu profiter des résultats des études menées qui constituent un véritable socle de savoir partagé pour les acteurs du monde scolaire. Au sein de ce contexte, l'appréciation du fonctionnement des pratiques éducatives est directement liée au questionnement des particularités locales qui influent sur des dimensions relatives aux cultures, langues et territoires et jouent un rôle fondamental dans la construction particulière des structures d'enseignement de la Vallée d'Aoste.

L'organisation scolaire n'est pas facilement résumable, outre le cadre institutionnel, elle est le reflet des marges de liberté laissées à chacun. En effet, un grand nombre d'acteurs participe à la détermination des possibilités d'ajustement des procédés scolaires, en fonction des attributions réservées aux différents paliers d'organisation du système d'enseignement, et ce en vue du perfectionnement de ce dernier. Le fonctionnement de la SREV dans la Vallée d'Aoste a permis de développer une base régionale de données et d'informations qui offre à tous la possibilité de se référer à des recherches précises et concrètes afin de pouvoir mener des actions éducatives « éclairées » à tous les niveaux. Ainsi, les dirigeants peuvent avoir un regard sur les mesures prises et l'administration, la région et les communautés territoriales ont la possibilité d'organiser leur action dans le temps. Les établissements éducatifs ont, quant à eux, la capacité de mieux gérer l'aménagement des connaissances en fonction des spécificités locales tandis que les directeurs d'établissement, les professeurs et l'ensemble du personnel éducatif sont accompagnés dans leur tâche par des espaces d'appui régionaux. Le système mis en place par la région valdôtaine semble donc œuvrer à ce que l'ensemble des acteurs du monde scolaire puissent faire part d'une certaine forme d'inventivité ainsi que d'une volonté de perfectionnement en ce qui concerne les pratiques éducatives.

Le cadre mis en place par la SREV joue un rôle essentiel dans l'organisation du système d'enseignement et son intérêt est loin de résider uniquement dans son aspect évaluatif. Les informations transmises par le tissu informatique mis en place sont facilement consultables et circulent désormais de façon plus efficace et plus sûre au sein des établissements des différents cycles d'enseignement. Il s'agit aussi de concevoir les procédés de recueil de résultats selon une représentation positive, comme outils en mesure d'améliorer l'offre éducative, d'impliquer davantage les acteurs concernés et comme possibilités de mise en avant des initiatives allant dans le sens d'une amélioration des pratiques scolaires. Pour ce faire, l'échange et la mise en disponibilité des données pour les équipes éducatives et l'ensemble de la population sont encouragés. De même, les initiatives actuelles sont évoquées afin de porter un regard sur ce qui est réalisé par le biais d'expérimentations, d'outils, de recueil de données, de conclusions d'études et de la participation des structures d'enseignement. Afin de développer un cheminement intelligible et à disposition de tous les acteurs, et ce dans le cadre d'un procédé d'accentuation de la liberté d'action éducative régionale, les établissements ainsi que les professionnels participant à leur fonctionnement sont invités à contribuer à la mise en œuvre des procédures d'appréciation des performances de l'enseignement. Ils sont aussi invités à s'exprimer sur la détermination des éventuelles adaptations nécessaires en ce qui concerne la collecte des résultats ainsi que sur l'institution de références et

d'éléments utiles à l'interrogation de l'action éducative, dans le cadre d'une relation constante entre une appréciation propre des résultats et une appréciation extérieure.

La SREV comprend deux divisions, une dédiée à l'évaluation des aspects liés à la scolarité et au recueil systématique de données et une réservée à l'appréciation de l'efficacité de l'enseignement. Le but de cette dernière division est de collecter des informations sur les performances scolaires par le biais d'études à l'échelle du pays ou à l'échelle mondiale. Une autre attribution de cette division est de construire, de mettre en œuvre et d'étudier les résultats obtenus afin de déterminer les performances scolaires des élèves dans ce qui apparaît prioritaire en relation avec les réalités de la région.

En 2009, lors du recueil de données sur l'évaluation des compétences mené par le programme PISA pour l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques, la Vallée d'Aoste se présente pour la première fois en intégrant pleinement sa dimension régionale. Certains établissements valdôtains avaient déjà participé au recueil de données pour des enquêtes antérieures à 2009 mais uniquement en tant qu'établissements ayant été sélectionnés parmi d'autres dans un cadre plus large de subdivisions géographiques du territoire national.

En lien avec l'intégration de la région valdôtaine à la recherche conduite par PISA, celle-ci, en accord avec l'institut italien en charge de l'évaluation du système scolaire, l'INVALSI, organise une redistribution des épreuves l'année suivante. Les élèves ayant déjà participé à l'enquête de 2009, seront invités à réaliser des tests, tantôt en langue française, tantôt en langue italienne. Les buts menés par cette étude s'avèrent primordiaux pour l'évaluation de l'action éducative menée dans la région, notamment pour ce qui est de l'appréciation du degré de compétence des élèves, nés aux débuts des années quatre-vingt-dix, dans les épreuves en langue française. L'autre aspect analysé par l'enquête visait à déterminer les conséquences de l'ajout d'un an d'enseignement sur les compétences des élèves ayant réalisé les épreuves de 2009 en langue italienne. Suite à l'aval attribué par le programme international, la recherche a été validée et ses conclusions admises. De plus celle-ci a été reconnue comme ayant apporté une dimension innovante aux modes d'appréciation des performances des élèves¹².

Plus de 750 lycéens ont ainsi participé à part égale à des tests en italien ou en français. Les tests en langue italienne ont permis d'évaluer la progression des connaissances et capacités après une année. Ceci a permis d'estimer l'efficacité éducative d'une année scolaire supplémentaire sur les compétences. En ce qui concerne les résultats obtenus aux évaluations en langue française, l'étude interroge la maîtrise de la langue chez les élèves dans son aspect pratique et cognitif comme

¹²OCDE-PISA 2009 - Édition 2010 pour la Vallée d'Aoste

autorisant ou limitant les compétences engagées dans la résolution de tâches relatives aux mathématiques, aux matières scientifiques ou à la compréhension nécessaire à l'acte de lecture. Près de 50% des élèves ayant participé à l'étude font part de capacités certaines dans l'utilisation du français comme langue d'apprentissage et d'expression pour la réalisation des tâches scolaires. La langue française n'apparaît donc pas simplement comme une langue « enseignée » mais elle s'avère employée dans le cadre d'un bilinguisme, qui plus est plus pour des matières jugées comme centrales par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques pour le futur et l'intégration sociale. Cependant, quelques aspects négatifs ont été mis en évidence par l'étude. Par exemple, pour les élèves présentant de moins bonnes performances aux évaluations réalisées un an plus tôt, l'usage du français ne constitue pas un atout. Les performances des élèves semblent ainsi indiquer à nouveau qu'il s'avère essentiel de réinventer les modes d'enseignement, pas uniquement dans le cadre de l'apprentissage de la langue française mais pour ce qui est de l'ensemble des pratiques éducatives. Ceci est particulièrement notable dans le cas de l'enseignement « professionnel », où les performances des élèves sont inférieures en dépit du fait que le bilinguisme soit en mesure d'être un élément facilitateur de la possibilité d'exporter ses compétences au-delà des frontières nationales.

La SREV a pour mission de fournir des connaissances appuyées par des données, afin de faciliter la réflexion et la discussion sur l'école, dans la conviction que l'avenir d'une société dépend de la qualité du service scolaire qu'il sait offrir. Grâce à son expertise en matière d'évaluation, la Vallée d'Aoste a continué à investir dans l'éducation avec le travail présenté dans cette thèse.

1.3.3 La tradition des classes à cours multiple (dès écoles de hameau à la situation actuelle)

Les écoles de hameau

Au sein de la Vallée d'Aoste, l'enseignement se pratique dès l'époque médiévale. Au quatorzième siècle, répondant à la volonté du prince souverain du comté de Savoie, les Franciscains et les Cordeliers s'établissent dans la région à la suite des Bénédictins et commencent à scolariser la population. L'école dans les zones montagneuses se fait au sein de petites structures rurales relevant de hameaux et la place de l'Eglise y apparaît comme déterminante. Les institutions religieuses de la Vallée d'Aoste obtiennent progressivement du soutien d'autres congrégations pour leur mission éducative et le dix-septième siècle marque la prolifération des écoles de montagne valdôtaines. Le catéchisme y occupe une place prépondérante, les apprentissages de base (lecture, écriture et calcul) y sont aussi délivrés. La classe peut être tenue dans les lieux habituellement réservés au bétail ou encore au sein des installations religieuses. Le développement de ces écoles rurales est fortement impulsé par la population paysanne et cléricale tandis que la noblesse et la bourgeoisie n'y accordent que peu d'importance, n'étant pas principalement ciblées par ces dernières. Force est donc de constater qu'une des particularités de la communauté valdôtaine est de s'être construite sur des valeurs éducatives assez fortes.

Ces structures d'enseignement sont sous la supervision du prêtre de la paroisse qui peut aussi se trouver être à l'origine de leur création. Le choix des enseignants se fait soit par ce dernier soit par une assemblée constituée par la population locale. Entre la fin du dix-huitième siècle et le début du dix-neuvième, le nombre de ces petites structures d'enseignement se multiplie et l'on passe d'une centaine d'écoles à près de trois cents. L'ensemble de la Vallée d'Aoste jouit alors d'un réseau important de lieux de transmission du savoir et la majorité des enfants, toutes catégories sociales confondues, bénéficient d'une scolarisation. Entre le dix-septième et le dix-huitième siècle, on note l'avènement de l'enseignant non-religieux qui peu à peu commence à occuper la place des hommes d'Eglise, sachant que les Etats de Savoie instaurent l'enseignement laïque aux environs de 1730. Les enseignants de la Vallée d'Aoste peuvent venir à exercer leur métier dans l'ensemble de la région savoyarde où leur savoir-faire semble reconnu. Le temps d'enseignement est relativement retreint, il commence à la fin de l'automne et s'étend jusqu'à début avril. En effet, le travail des enfants dans les cultures et élevages parentaux reste la norme, la scolarité ne peut donc se dérouler que sur les périodes où leur main d'œuvre n'est pas nécessaire. La formation des enseignants s'améliore progressivement, notamment avec la mise en place d'écoles normales. Les instituteurs ne sont désormais sélectionnés en fonction de leurs compétences à enseigner. La tâche des enseignants

valdôtains n'est pas aisée, le salaire perçu est inférieur à celui des régions piémontaises et comme nous l'avons indiqué plus haut, les structures d'enseignement s'adaptent aux exigences de la vie rurale et ne fonctionnent que sur un laps de temps réduit.

Les dernières structures d'enseignement de ce type sont fondées entre la fin du dix-huitième et le début du dix-neuvième siècle, presque tous les territoires habités sont alors desservis. Une distanciation entre le religieux et l'Etat s'opère suite aux événements de 1789 et à la période napoléonienne qui marquent un moindre essor de ces écoles rurales. Néanmoins, la chute du Premier Empire en 1814 favorise à nouveau leur développement. Au milieu du dix-neuvième siècle, la région valdôtaine peut s'enorgueillir de constituer la zone italienne la mieux desservie en termes d'instruction publique. Son nombre d'écoles est équivalent à celui des autres régions européennes bien qu'avant 1847 l'Etat ne lui vienne nullement en aide. Le travail mené par les hommes d'Eglise y est pour beaucoup mais le nombre élevé d'écoles est aussi le fruit des conditions géographiques et climatiques particulières de la Vallée qui ne permettent pas un déplacement aisé des populations durant les périodes hivernales, contribuant ainsi à la création de nombreuses petites structures éducatives.

En octobre 1848, la loi baptisée « Boncompagni », instaure une autorité du secrétaire d'Etat à l'instruction publique sur le système d'enseignement qui se conçoit désormais comme détaché de ses liens avec l'Eglise. Une dizaine d'années plus tard, la loi Casati, pensée en fonction du type de scolarisation menée dans les régions piémontaises et lombardes, affirme l'obligation des communes à disposer d'écoles publiques gratuites et prend exemple sur ce qui se fait en Prusse pour instaurer une centralisation des pouvoirs décisionnels entre les mains de l'Etat. Le système éducatif s'organise alors suivant un ordre social prédéterminé au sein duquel les autorités gouvernementales sont amenées à jouer un rôle plus important, de même que les institutions privées. La Vallée d'Aoste résiste pendant quelques temps à l'application de ces mesures qui prévoient néanmoins l'apprentissage de la langue française dans les zones où elle est utilisée par la population. En 1877, la scolarité devient obligatoire et les petites structures d'enseignement, qui au début des années 1900 sont environ cinq cents, souffrent de cette situation. Le développement d'établissements du premier degré au sein desquels l'italien prend une place prépondérante, au détriment de la langue française, va à l'encontre des efforts des valdôtains pour contrecarrer les directives de l'Etat. A partir des années 1910, la gestion des structures éducatives n'est plus sous la responsabilité communale. Dans la décennie suivante, plus de 50% des petites structures de village disparaissent ou sont substituées par des établissements recevant des subventions gouvernementales. Près de deux cents de ces structures éducatives cessent leur activité sous l'influence des mesures prises par le

régime fasciste, incarnées par la réforme Gentile de 1923. Finalement, suite à la défaite de Mussolini et à l'autonomisation de la région par décret en 1948, les écoles valdôtaines reprennent leur développement et permettent encore de nos jours aux élèves de la Vallée d'Aoste de bénéficier d'une véritable scolarisation de proximité.

Les classes à cours multiple aujourd'hui

La Vallée d'Aoste bénéficie d'une longue tradition de scolarisation se faisant au sein de petites structures de village, au début du dix-neuvième siècle quasiment toutes les communautés¹³ valdôtaines disposent d'une structure éducative. Ces structures qui organisent la transmission des connaissances participent au même temps à la préservation des modes de vie montagnards en prévenant l'exode de la population et en faisant part d'une adaptation aux contraintes géographiques et climatiques. Cependant, les réalités scolaires expérimentées par les élèves valdôtains ne sont pas toutes les mêmes, notamment en ce qui concerne la fréquentation de classes à cours multiple ou de classes à cours simple. Celle-ci apparaît comme étant liée aux variations démographiques, les villages de taille moins importante présentent une proportion plus large de classes à cours multiple¹⁴. Le débat portant sur l'effectif idéal des classes ainsi que sur leur hétérogénéité se doit de prendre en considération des facteurs financiers, la nécessité pour les dépenses publiques d'être justifiées par des résultats concrets mais aussi des facteurs ayant trait à l'égalité des chances et à l'optimisation des modes d'enseignement. En ce sens, il semblerait que l'efficacité pédagogique de ces petites structures soit démontrée malgré des frais de fonctionnement plus élevés.

Ainsi, les classes valdôtaines font part d'effectifs réduits en comparaison avec les effectifs nationaux et macro-régionaux (a.s. 2009/10). Les élèves sont en moyenne 14,4 par classes à l'école primaire, 20,6 au collège et 18,4 au lycée.

¹³Loi nationale n. 1102 du 3.12.1971 - L.R. n. 91 du 2.11.1987 Collectivité territoriale qui remplit le rôle d'organe de décentralisation administrative, de planification socio-économique et de concertation en matière d'aménagement du territoire. Chaque commune est représentée par son maire, un membre de la majorité et un de la minorité.

¹⁴«L'école valdôtaine: indicateurs 2013» http://www.regione.vda.it/istruzione/srev/pubblicazioni_i.asp

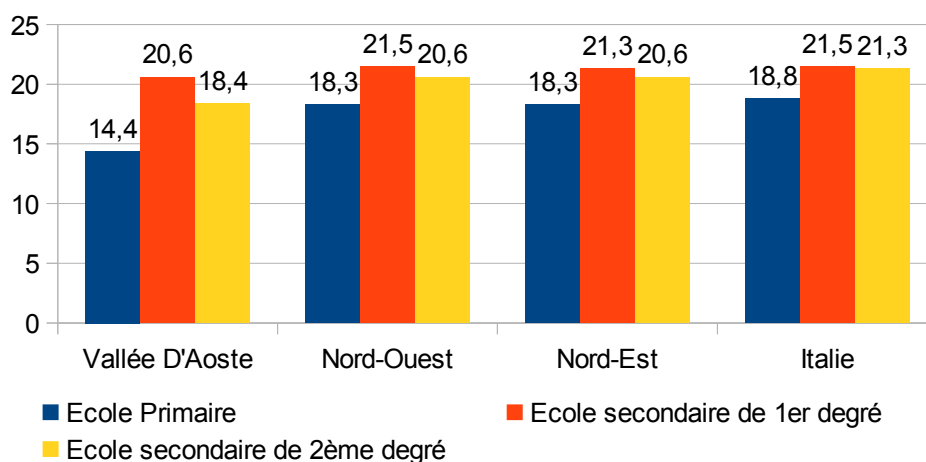


Figure 2 - Nombre moyen d'élèves par classe - comparaison entre Vallée d'Aoste, Nord-Ouest, Nord-Est et Italie

Les efforts entrepris pour permettre une scolarisation de proximité à l'ensemble de la population, de même que les variables démographiques, rendent compte de la petite taille des classes observée dans la Vallée d'Aoste, notamment en ce qui concerne l'école primaire.

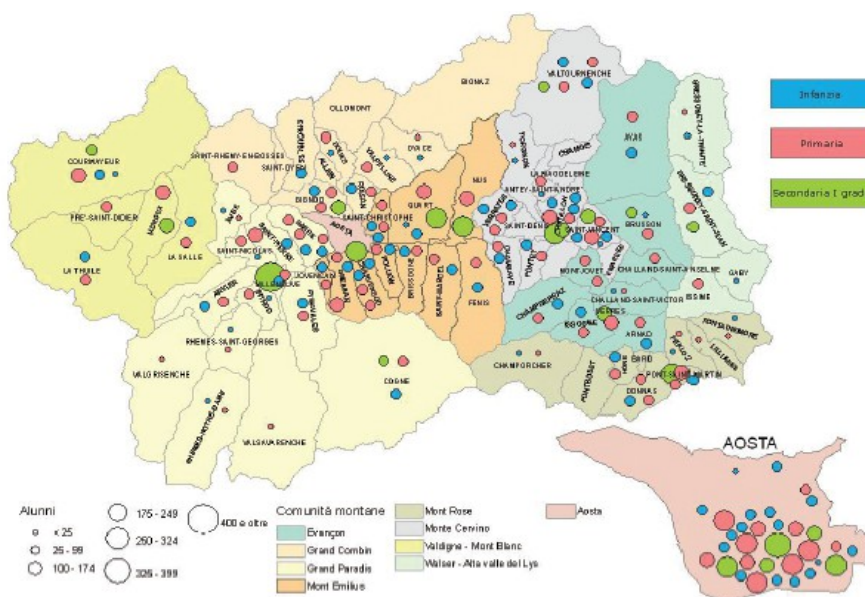


Figure 3 - Répartition sur le territoire et taille des établissements scolaires. Ecole de l'enfance, primaire et secondaire (collège)

Au sein des hameaux les moins peuplés, les effectifs dans le premier degré peuvent être inférieurs à dix élèves par classe et ce sont ces derniers qui renferment la proportion plus importante de classes à cours multiple. En 2011/12, ce type de classe concerne 15 % des classes valdôtaines et 13 % des

élèves de l'école primaire. Cependant, les chiffres varient sensiblement en fonction des disparités démographiques locales. Si dans la ville d'Aoste et les communautés les plus proches, les classes à cours multiple représentent moins de 5 % des classes de primaire, dans les villages montagnards ce taux se situe aux alentours de 60 % et tel est le cas de la Communauté Walser de la haute Vallée du Lys où ce type d'organisation concerne 57 % des classes.

Tableau 2 - Classes à cours multiple et élèves insérés sur le nombre total de classes et d'élèves, école primaire régionale – a.s. 2011/12¹⁵

Communautés de montagne et ville d'Aoste	Classes			Elèves		
	Total des classes	Classes à cours multiple	% classes à cours multiple	Total des élèves	Elèves en classes à cours multiple	% élèves en classes à cours multiple
Evançon	44	8	18,2	533	103	19,3
Grand Combin	27	6	22,2	323	81	25,1
Grand Paradis	57	10	17,5	739	98	13,3
Mont Cervin	55	13	23,6	730	176	24,1
Mont Emilius	73	2	2,7	1099	45	4,1
Mont Rose	29	9	31	400	85	21,3
Valdigne – Mont Blanc	22	4	18,2	382	63	16,5
Walser – Haute Vallée du Lys	7	4	57,1	72	42	58,3
Aoste	65	2	3	1185	29	2,4
Total	379	58	15,3	5463	722	13,2

Ces chiffres nous renseignent sur l'importance des initiatives publiques pour ce qui est de la mise en place d'un système éducatif de proximité en dépit des disparités de peuplement. Aujourd'hui encore, les petites structures de village continuent à témoigner de place centrale attribuée à la diffusion du savoir par les valdôtains.

¹⁵ Région Autonome Vallée d'Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture, Département Surintendance des écoles, Structure Régionale de l'évaluation, "L'école valdôtaine : indicateurs 2009"

1.3.4 Études conduites en Vallée d'Aoste sur les résultats des élèves venant des classes à cours multiple

Résultats à l'examen à la fin du collège

Etude sur les élèves nés en 1993 de l'échantillon PISA 2009 : comparaison entre les notes des élèves venant des classes à cours simple et multiple à l'examen final du premier cycle (collège).

Tableau 3 - Répartition en pourcentage des élèves par typologie de classe à l'école primaire

	VE	%
Élèves venant des classes à cours simple	708	84,5
Élèves venant des classes à cours multiple	130	15,5
Total	838	100

Les élèves venant des classes à cours multiple (15,5 % du total) ne sont pas pénalisés dans leur parcours scolaire. Au collège, les différences entre les résultats des deux groupes ne sont pas significatives ($t = -0.4437$; $\alpha = 0.05$).

Tableau 4 - Notes à l'examen final du collège – Comparaison entre les résultats des élèves des classes à cours simple et multiple

	Élèves des classes à cours simple	Élèves des classes à cours multiple	Élèves des classes à cours simple	Élèves des classes à cours multiple
	VE		%	
Excellent	85	15	12	11,5
Très bien	127	24	17,9	18,5
Bon	184	40	26	30,8
Suffisant	312	51	44,1	39,2
TOTAL	708	130	100	100

Résultats aux épreuves OCDE PISA 2009 en Lecture, Mathématiques et Sciences

Analyse sur les élèves nés en 1993 de l'échantillon PISA 2009 : comparaison entre les notes des élèves venant des classes à cours simple et multiple en Lecture, Mathématiques et Sciences aux épreuves OCDE PISA 2009.

Tableau 5 - Répartition en pourcentage des étudiants par organisation de la classe à l'école primaire

	VE	%
Élèves venant des classes à cours simple	749	85,2
Élèves venant des classes à cours multiple	130	14,8
Total	879	100

Les élèves des classes à cours multiple représentent 14,8 % du total. À 15 ans, les différences entre les scores des élèves des classes à cours simple et multiple en Lecture (6 points ; $t = 0.7359$; $\alpha = 0.05$), en Mathématiques (5 points ; $t = 0.6625$; $\alpha = 0.05$) et en Sciences (7 points ; $t = 0.8654$; $\alpha = 0.05$) aux épreuves OCDE PISA 2009 ne sont pas statistiquement significatives.

Tableau 6 - Scores en Lecture, Mathématiques et Sciences OCDE-PISA 2009. Classement par typologie de classe de l'école primaire

	Élèves venant des classes à cours simple	Élèves venant des classes à cours multiple
Lecture	516	510
Mathématiques	504	499
Sciences	523	516

À la lumière des résultats scolaires et des enquêtes sur l'apprentissage et vu l'importance des petites réalités scolaires dans la région, il semble approprié de faire une évaluation des fonctionnalités organisationnelles et des conditions d'enseignement qui caractérisent les classes à cours multiple.

2. Méthode

2.1 Procédures

L'étude a été conduite pendant les années scolaires 2011/12 et 2012/13.

Le projet prévoit la passation d'épreuves standardisées à la même population d'élèves en deux années scolaires distinctes (5^{ème} année de l'école primaire et la première année de la secondaire, c'est-à-dire le collège) afin de suivre ces élèves dans le passage de l'école primaire à celle secondaire, pendant deux moments au sein de la même année scolaire (début et fin de l'année).

L'école primaire et l'école secondaire de premier degré ont été choisies pour la présence de classes à cours multiple, pour le plus important nombre d'écoles ainsi que pour l'uniformité des programmes scolaires qui favorise la comparaison entre les classes. Ce choix est justifié aussi par le fait qu'on veut tester les effets « immédiats » et « différés » des classes à cours multiple.

Les phases de l'administration

Au mois de novembre 2011, a eu lieu l'administration du prétest de lecture et de mathématiques en langue française, dont les résultats constituent un point de départ, mais également une mesure de l'apprentissage que les élèves produisent dans les quatre premières années d'école primaire. Outre les tests cognitifs, les étudiants ont reçu un *questionnaire élèves* contenant des questions sur l'expérience d'apprentissage de la langue, leur origine (natifs ou immigrés), leur parcours scolaire précédent (régulier ou « en retard ») et la motivation dans l'étude. Les familles des élèves concernés ont reçu un *questionnaire parents* afin d'évaluer leur statut socio-économique et culturel, les langues parlées à la maison et leur implication dans la scolarité des enfants. Enfin, les enseignants de français et de mathématiques des classes concernées ont rempli une *fiche de l'enseignant* pour apporter un jugement synthétique de la classe au début de l'année.

Au mois de mai 2012, a été administré le post-test pour rassembler des données sur l'apprentissage à la fin de l'année. Ces données fournissent des informations non seulement sur ce qui s'est passé pendant l'année scolaire, mais aussi pendant tout le cycle d'étude de l'école primaire. Les étudiants devaient répondre à nouveau à la section du *questionnaire élèves* sur la motivation, car afin d'estimer l'impact sur les résultats, il faut être en mesure d'avoir un indice de motivation associé à chaque test. En outre, les étudiants ont répondu à quelques questions sur leur relation avec les enseignants des sujets concernés. Les enseignants ont rempli le *questionnaire enseignants* en ce qui concerne leur éducation, les conditions de travail, l'enseignement pratique et l'ambiance de la classe. Enfin ils ont rempli une fois de plus la *fiche de l'enseignant* pour apporter un jugement synthétique sur la classe à la fin de l'année.

Pendant l'année scolaire 2012/13 les étudiants sont passés en première année de collège et l'étude a été répétée de la même façon que l'année précédente. Au début de l'année a été administré le pré-test (de lecture et de mathématiques) sur le nouvel échantillon composé par les élèves de l'année scolaire 2011/12 et par les nouveaux étudiants, de la même manière que l'année précédente, après le passage de cycle à la première année du collège. À la fin de l'année a été tenu le post-test après un an au collège.

Le test porte sur les nouvelles acquisitions des élèves ainsi que leur motivation et les questionnaires sur les pratiques des enseignants. Entre le pré-test et le post-test, il y a un parcours didactique uniforme pour tous les élèves.

Tous les participants avaient été informés du caractère anonyme de l'étude.

L'objectif est d'analyser les progrès des élèves afin de dessiner un profil évolutif de l'étudiant concernant la motivation et d'estimer l'effet de la typologie de la classe (à cours simple ou multiple) sur des degrés différents (école primaire et collège).

2.2 Participants

L'entrée en vigueur de la loi régionale n° 19 du 26 juillet 2000 sur l'autonomie scolaire a transformé les établissements scolaires en institutions scolaires qui réunissent des écoles de cycles divers (école de l'enfance, primaire et secondaire du 1^{er} degré) ou différentes filières pour les écoles secondaires du 2^{ème} degré. Selon la loi, « le nombre des établissements scolaires de chaque ressort est déterminé sur la base d'un indice équivalent à une population scolaire moyenne de 500 élèves ».

La législation adoptée il y a une quinzaine d'années, portant sur l'indépendance régionale des structures éducatives, a eu pour effet de métamorphoser ces dernières en véritables institutions délivrant une scolarité adressée à des élèves appartenant à des degrés d'enseignement différents¹⁶. Les dispositions promulguées indiquent que la quantité de structures d'enseignement pour chaque juridiction se fonde sur une valeur calculée par rapport à un effectif médian de cinquante apprenants. Au sein des écoles valdôtaines, étatiques, régionales ou agréées de l'enseignement obligatoire, un nouvel encadrement législatif ainsi que de nouvelles fondations ont été adoptées dans les années 2000 qui ont eu pour effet de restructurer l'enseignement¹⁷.

En Vallée d'Aoste les institutions scolaires d'écoles de l'enfance, primaires et secondaires du 1^{er} degré sont au nombre de 18.

Pour cette enquête, les écoles ont été échantillonnées et les étudiants impliqués ont été recensés : tous les élèves des classes intéressées des écoles échantillonnées y ont pris part.

Tableau 7 - Présences aux épreuves par session et année scolaire

	École primaire (a.s. 2011/12)		Collège (a.s. 2012/13)	
	Prétest	Post -test	Prétest	Post-test
Nombre d'élèves par session	307	331	525	572
Nombre d'élèves pour les deux sessions	297		525	
Nombre d'élèves participant aux quatre sessions	268			

¹⁶Loi n° 19 du 26 juillet 2000, Conseil Régional de la Vallée d'Aoste

¹⁷ Loi n° 62 du 10 mars 2000, Conseil Régional de la Vallée d'Aoste

a) a.s. 2011/12

L'étude portait sur six institutions scolaires, choisies parmi celles qui sont présentes dans une zone établie, en sorte que l'échantillon d'institutions soit représentatif du territoire régional correspondant : pour chaque zone (Haute Vallée / Ceinture d'Aoste / Moyenne Vallée / Baisse Vallée) a été tirée, par choix aléatoire, une institution alors que deux institutions ont été tirées pour la Ville d'Aoste.

Tableau 8 - Répartition des élèves par typologie de classe

Institution scolaire	Localité	Typologie classe	Nombre d' élèves présents aux deux sessions de l'école primaire
1	Moyenne Vallée	À cours simple	13
		À cours simple	15
		À cours simple	11
		À cours simple	10
		À cours simple	6
		À cours simple	10
		À cours multiple	5
2	Aoste	À cours simple	16
		À cours simple	17
		À cours multiple	2
3	Ceinture d'Aoste	À cours simple	12
		À cours simple	6
		À cours multiple	4
		À cours multiple	5
		À cours simple	15
		À cours simple	11
		À cours multiple	7
4	Haute Vallée	À cours simple	9
		À cours simple	7
		À cours multiple	4

		À cours simple	17
		À cours multiple	7
		À cours multiple	0
		À cours multiple	5
		À cours multiple	1
		À cours multiple	0
5	Baisse Vallée	À cours simple	12
		À cours multiple	1
		À cours simple	9
		À cours multiple	0
6	Aoste	À cours simple	22
		À cours simple	20
		À cours simple	18

Les élèves de toutes les classes des établissements scolaires intéressés, qui fréquentaient la dernière année d'école primaire, ont participé à deux relevés (pré-test et post-test) en école primaire, pour un total de 30 classes et 297 élèves.

33,3% du nombre total des classes est représenté par les classes à cours multiple; le nombre des élèves des classes à cours multiple correspond à 13,8% de la population totale des étudiants.

Tableau 9 – Nombre d'élèves et de classes répartis par typologie de classe

	Classes à cours simple	Classes à cours multiple	Total
Nombre d'élèves	256	41	297
Nombre des classes	20	10	30

b) a.s. 2012/13

Les étudiants de la dernière année d'école primaire ont passé en première année du collège. L'enquête s'est poursuivie et a impliqué toutes les classes d'inclusion d'élèves échantillonnés l'année précédente, y compris les nouveaux élèves qui faisaient partie d'une classe à cours simple d'autres établissements scolaires. Cette décision répond à la nécessité d'éviter des problèmes d'organisation dans les classes, en faisant effectuer les tests juste à une partie des étudiants, et en même temps on recueille plus d'informations. On a noté qu'un certain nombre d'élèves à la fin de l'école primaire a choisi de poursuivre ses études dans une école paritaire, c'est pour cela qu'il a été jugé approprié d'étendre la recherche à deux classes de cette dernière institution.

La loi définit trois types de structures scolaires : les structures d'enseignement public, celles agréées de l'enseignement obligatoire et celles dirigées par les administrations de proximité, en outre, cette loi vise un juste compromis entre la possibilité pour les établissements de délivrer une scolarité satisfaisante aux élèves et l'exigence d'instruction de la population locale. Les établissements agréés de l'enseignement obligatoire (paritaire) sont conçus pour répondre à cette exigence et ont pour mission de scolariser l'ensemble des élèves qui en feraient la requête. Ceci vaut aussi pour ceux ayant des nécessités particulières, sous réserve d'adhésion des familles aux choix pédagogiques et à la politique éducative spécifiques à chaque structure scolaire. Ces choix et cette politique relèvent, entre autres, d'une éventuelle poursuite de pratiques confessionnelles et/ou culturelles particulières, sachant que ces dernières ne revêtent aucunement un caractère obligatoire pour les élèves. Une loi régionale datant de la fin des années quatre-vingts avait déjà posé les bases de ces structures non soumises à une gestion publique¹⁸. Une disposition gouvernementale ratifiée quelque temps plus tard définit des subventions pour ces structures qui fonctionnent en grande partie grâce à des aides de l'Etat. Ces établissements font périodiquement l'objet de visites de la part d'inspecteurs qui contrôlent leurs aptitudes à offrir une scolarité adéquate aux élèves. En outre, leurs enseignants ont la possibilité de bénéficier des actions formatives mises en place par les autorités locales, gracieusement, sans entraîner des dépenses pour ces structures éducatives si ce n'est le coût du transport. L'échantillon est ainsi enrichi et la nouvelle répartition des élèves comprend 7 institutions scolaires.

¹⁸ Loi n° 55, 21 octobre 1986, Conseil Régional de la Vallée d'Aoste

Tableau 10 - Répartition des élèves par typologie de classe de provenance

Institution scolaire	Localité	Nombre d'élèves venant des classes à cours multiple	Nombre d'élèves venant des classes à cours simple	Nombre d'élèves présents aux deux sessions du collège
1	Moyenne Vallée	1	18	19
		0	18	18
		2	16	18
2	Aoste	0	22	22
		0	23	23
		0	21	21
		1	21	22
3	Ceinture d'Aoste	4	13	17
		3	14	17
		5	12	17
		6	10	16
4	Haute Vallée	5	17	22
		3	17	20
		4	18	22
		1	22	23
		4	17	21
		0	14	14
5	Basse Vallée	0	16	16
		0	20	20
		1	18	19
		0	16	16
6	Aoste	0	20	20
		1	18	19
		1	20	21

		0	21	21
7	Moyenne	0	20	20
	Vallée	0	21	21
<i>Nombre total d'élèves</i>		42 (8%)	483 (92%)	525 (100%)

Un total de 27 classes et 525 élèves ont participé aux deux relevés du collège.

8% du nombre total des élèves était inséré dans une classe à cours multiple à l'école primaire.

44% des étudiants ont participé à la recherche pour la première fois pendant l'année scolaire 2012/13.

Tableau 11 - Nombre d'élèves par année de participation aux épreuves

Institution scolaire	Localité	Nombre d'élèves participants depuis l'a.s. 2011/12	Nombre d'élèves participants depuis l'a.s. 2012/13	Classe	Nombre d'élèves présents aux deux sessions du collège
1	Moyenne Vallée	16	3	1 A	19
		15	3	1 B	18
		16	2	1 C	18
2	Aoste	7	15	1 A	22
		11	12	1 B	23
		10	11	1 C	21
		10	12	1 D	22
3	Ceinture d'Aoste	15	2	1 A	17
		15	2	1 B	17
		15	2	1 C	17
		15	1	1 D	16
4	Haute Vallée	9	13	1 A	22
		10	10	1 B	20
		8	14	1 C	22
		7	16	1 D	23
		6	15	1 E	21
		14	0	1 A	14
5	Baisse Vallée	4	12	1 A	16
		8	12	1 B	20
		9	10	1 C	19
		3	13	1 D	16
6	Aoste	14	6	1 A	20
		17	2	1 B	19

		14	7	1 C	21
		14	7	1 D	21
7	Moyenne	3	17	1 A	20
	Vallée	9	12	1 B	21
<i>Nombre total d'élèves</i>		294 (56 %)	231 (44 %)		525 (100 %)

2.3 Matériel

Les épreuves standardisées

Le moyen de détection se compose de tests d'évaluation standardisés en langue française pour élargir la base de connaissances des résultats produits par l'enseignement bilingue qui caractérise le système scolaire régional. Les épreuves sont centrées sur les disciplines de base comme le français et les mathématiques qui sont acquises principalement à l'école, afin de réduire l'effet de l'origine et l'apprentissage extérieur des élèves. Les tests, en français, sont destinés à vérifier et comparer les niveaux d'apprentissage en français et en mathématiques. Le test en français évalue non seulement la compréhension en lecture, mais également les compétences grammaticales et lexicales des élèves et leurs compétences expressives dans des situations de communication liées à leurs expériences, comme, par exemple, répondre à un message électronique d'un ami pour accepter une invitation.

Le contenu des tests de mathématiques a été défini en rapport à celui des programmes d'études prescrits par les règlements en vigueur en Italie¹⁹.

Les carnets sont uniques pour tous les étudiants. Les tests standardisés mesurent les résultats obtenus dans certains domaines par les étudiants avec des niveaux de compétences différentes. Par conséquent, ils contiennent également un certain nombre de questions auxquelles seulement une petite minorité d'étudiants est en mesure de répondre correctement. Ces questions visent à déterminer des niveaux particulièrement élevés de l'apprentissage. En l'absence de ces questions plus difficiles, le test ne serait pas en mesure de donner des indications sur les niveaux d'apprentissage des élèves les plus capables. L'articulation de la difficulté des tests entre les différents niveaux de la scolarité est nécessaire pour atteindre ce qui est suggéré par la littérature dans le domaine de la construction de tests standardisés: générer des tests appropriés pour l'âge des élèves, non seulement en termes de contenu mais également en termes de difficulté.

¹⁹ Dans la législation, directives ministérielles au curriculum d'école primaire et secondaire de premier degré sont contenues dans un document (*Orientations pour les programmes scolaires pour l'école maternelle et le premier cycle de l'éducation*, MPI, Rome 2007) publié le 4 septembre 2007, initialement annexé au DM 31/07/2007, mieux connu sous le nom de "décret Fioroni".

Le questionnaire élève

Le recueil d'informations sur la perception et les attitudes des élèves a été opéré par le biais d'un questionnaire spécifique fondé sur les concepts des modèles motivationnels et sur différents outils de mesures évaluatifs, adoptés par des études anglophones et transposés de l'anglais à la langue française pour satisfaire aux nécessités de la recherche.

Deux aspects principaux visaient à être analysés par ce biais : la représentation du type d'environnement motivationnel par les élèves ainsi que leur disposition motivationnelle propre.

1) La disposition motivationnelle

Le questionnaire employé pour analyser la disposition motivationnelle des élèves correspond à celui élaboré par Ryan et Connell (1989), le SRQ-A ou *Academic Self-Regulation Questionnaire*. Ce dernier est constitué de trente-six questions interrogeant la disposition motivationnelle des élèves qui doivent déterminer leur niveau d'accord ou de désaccord avec les énoncés présentés par le biais d'un continuum s'étendant de 1 à 4 (1 pour « pas du tout vrai », 4 pour « tout à fait vrai ») et s'apparentant à une échelle de jugement nuancée²⁰. Les questions ont pour but de déterminer le genre de disposition motivationnelle adopté par les élèves. L'utilisation de cet outil se situe dans le cadre de la TAD²¹ qui définit différentes formes de motivation en lien avec l'implication de l'individu dans la tâche (Deci & Ryan, 1985) :

- formes autonomes de la motivation :

- *Régulation motivationnelle intrinsèque* (e.g., « J'essaie de bien faire à l'école parce que j'aime bien faire comme il faut mon travail scolaire ») ;
- *Régulation motivationnelle intégrée*²² : l'élève est en accord avec lui-même, avec ses propres valeurs ;
- *Régulation motivationnelle identifiée* (e.g., « J'essaie de bien faire à l'école parce que je considère que c'est important ») ;

- Formes contrôlées de la motivation :

²⁰Voir échelle de Likert

²¹Théorie de l'autodétermination

²²L'échelle utilisée ici n'évalue pas la régulation intégrée qui apparaît être davantage un type de motivation que l'on retrouve chez les adultes. Il semblerait en effet que les enfants soient trop jeunes pour faire l'expérience de l'intégration de soi (Vallerand, 1997, 2001) et pour distinguer les motifs intégrés des motifs intrinsèques. Il ressort en outre que ce type de régulation n'émerge pas de la structure factorielle pour les jeunes enfants (Pelletier *et al.*, 1995).

- *Régulation motivationnelle introjectée* (e.g., « J'essaie de bien faire à l'école car j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas ») ;
- *Régulation motivationnelle extrinsèque* (e.g., « J'essaie de bien faire à l'école, car on m'a promis des récompenses si je me débrouille bien »).

- Amotivation / hors continuum / degré zéro de motivation : absence de perception de la relation entre façon d'agir et effets obtenus (absence de motivation, l'élève adopte un comportement sans savoir le pourquoi).

Le continuum établit une distinction entre les différentes formes motivationnelles en fonction du niveau d'autodétermination du comportement. Le plus haut palier motivationnel, de type intrinsèque, correspond à une véritable internalisation de la motivation et induit l'adhésion et l'implication de l'apprenant dans la tâche pour l'intérêt personnel qu'elle comporte à son égard, cette dernière s'auto-justifie. En revanche, la motivation de type extrinsèque se définit par un engagement externe à la tâche lié par exemple à la recherche de récompenses agréables ou à une conduite d'évitement de conséquences désagréables. L'aspect progressif de l'échelle proposée par la TAD autorise la détermination d'une valeur moyenne d'une disposition motivationnelle de type autonome (Deci & Ryan, 1985).

Il est possible de calculer un indice global de motivation autodéterminée avec la formule suivante :

$$\text{Indice d'Autodétermination} = (2 \cdot \text{intrinsèque} + \text{identifiée}) - (\text{introjectée} + 2 \cdot \text{externe})$$

Pour les besoins de cette étude, nous n'avons pas pris en compte la régulation motivationnelle intégrée, dimension non pertinente à l'âge des élèves soumis au questionnaire puisque n'apparaissant pas parmi les facteurs mis en évidence pour déterminer les régulations motivationnelles de jeunes enfants (Pelletier et al., 1995). Ainsi, ce n'est qu'à l'âge adulte que la différenciation entre régulation motivationnelle intrinsèque et régulation motivationnelle intégrée aurait du sens, l'intégration personnelle n'étant pas encore réalisée auparavant (Vallerand, 1997, 2001). Cependant, ces différents aspects de la régulation motivationnelle ne constituent pas dans cette recherche des objets d'étude en tant que tels, ils sont davantage conçus comme un cadre pouvant accueillir les différentes variations du niveau d'autodétermination motivationnelle relevées.

2) La représentation de l'environnement éducatif

Trois aspects apparaissent essentiels pour déterminer la représentation que les élèves se font de l'environnement éducatif : *la proximité sociale de l'enseignant* (e.g., « Je sens que mon enseignant(e) m'accepte comme je suis »), *le développement d'un comportement autonome* (e.g., « Dans la classe, mon enseignant(e) me permet de choisir librement les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc... ») et *le renforcement du ressenti de maîtrise* qui permet de se percevoir comme apte et capable (e.g., « Ce que me dit mon enseignant(e) augmente la confiance que j'ai en moi en classe »). Cette représentation a été analysée par le biais du *Learning Climate Questionnaire* afin d'évaluer ces aspects centraux de l'environnement éducatif expérimenté par les élèves.

Le questionnaire enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants avait pour but de recueillir des données sur la vision globale des élèves par les enseignants ainsi que sur leurs façons de faire classe ou méthodes pédagogiques. Il semble important de préciser que les mesures effectuées concernent les représentations de l'enseignant au sujet de ses pratiques pédagogiques. Ainsi, bien que le type même d'outil employé pour les obtenir, à savoir un questionnaire, ne permette pas une étude directe du comportement de l'enseignant comme aurait pu le permettre une méthode ayant recours à l'observation en situation de classe, ce sont ses affirmations sur ses pratiques qui sont interrogées et pas uniquement une perception générale de l'environnement pédagogique.

1. Les représentations globales au sujet des apprenants

Les représentations globales des enseignants au sujet des apprenants sont en mesure de renseigner sur la perception du comportement scolaire souhaitable et ce dernier s'avère défini par la possibilité de l'apprenant à s'impliquer dans la tâche tout en faisant part d'une détermination motivationnelle importante.

Bruner et Tagiuri (1954) élaborent le concept de « théorie implicite de la personnalité » pour évoquer le fait que la représentation d'autrui passe par une présupposition de liens entre différents traits de caractère ou de caractéristiques personnelles. Le questionnaire et les outils d'analyse employés par la présente recherche visent à déterminer divers aspects de ces théories implicites de la personnalité. Chacun de ces principaux aspects a été évalué par quatre questions différentes. Les différents aspects étudiés étaient les suivants :

- croyance en des connaissances et capacités non évolutives ou croyance en la possibilité de les transformer positivement par l'apprentissage : cet aspect fait référence à un contraste entre une représentation statique ou progressive des performances scolaires. Des résultats plus importants obtenus sur les items correspondant à cet aspect relèvent d'une représentation statique des connaissances et des capacités (e.g., « Les élèves arrivent avec un certain niveau et il est difficile de le changer ») ; d'un point de vue empirique, des valeurs élevées sur cette variable traduiront une conception stable des compétences ;
- croyance dans les aptitudes ou croyance en l'efficacité des processus d'acquisition : cet aspect fait référence à un contraste entre une conception des fondements de la réussite scolaire comme liés à des aptitudes naturelles ou à l'inverse comme liés aux processus d'acquisition. Des résultats plus importants obtenus sur les items correspondant à cet aspect relèvent d'une représentation plus fermée de la réussite scolaire comme associée à des aptitudes naturelles. (e.g., « Pour réussir à l'école, il est important que l'élève ait des 'prédispositions naturelles' ») ; d'un point de vue empirique, des valeurs élevées sur cette variable indiqueront une conception fixiste selon laquelle les performances ont essentiellement pour origine des dons innés ;
- croyance en des connaissances et des capacités globales ou variables en fonction du domaine scolaire : cet aspect fait référence à un contraste entre une représentation des connaissances et des capacités des élèves comme un ensemble indissociable et une représentation de ces dernières comme possiblement variables en fonction du domaine scolaire, ainsi les résultats des apprenants dans une matière ne sont pas forcément liés à leurs résultats dans les autres. Des résultats plus importants obtenus sur les items correspondant à cet aspect relèvent d'une représentation plus globale des connaissances et des capacités. (e.g., « Quand un élève est bon dans une matière, il réussit généralement dans beaucoup d'autres matières ») ; d'un point de vue empirique, des valeurs élevées sur cette variable traduiront une conception généraliste des compétences ;
- croyance en des connaissances et des capacités associées à l'investissement dans la tâche, aux efforts, aux dispositions motivationnelles : cet aspect fait référence à la représentation des résultats scolaires comme ayant pour cause les efforts fournis ou les dispositions motivationnelles ou à l'inverse sans liens avec ces points. Des résultats plus importants obtenus sur les items correspondant à cet aspect relèvent d'une représentation des résultats

scolaires comme liés au degré d'investissement personnel des élèves. (e.g., « Le niveau d'un élève à l'école dépend essentiellement de sa motivation ») ; d'un point de vue empirique, des valeurs élevées sur cette variable traduiront une conception motivationnelle des performances.

2. Le style de l'enseignant

L'environnement motivationnel auquel sont soumis les élèves en classe est un facteur central. En effet, c'est bien la représentation qu'ils se font de ce dernier qui est étudiée dans le *Learning Climate Questionnaire*. Ainsi, un environnement identique peut donner lieu à des ressentis différents en fonction des apprenants et peut donc impacter de façon variable les résultats scolaires selon les caractéristiques propres de ces derniers.

Trois nécessités fondamentales de l'apprenant doivent être prises en compte :

- sa nécessité d'évoluer dans un cadre favorisant son autonomie personnelle / soutien à l'autonomie (e.g., « En classe, je laisse à mes élèves des possibilités de choisir certaines choses... ») ;
- sa nécessité de percevoir sa maîtrise de la tâche / soutien à la compétence (e.g., « En classe, quand je m'adresse à un élève, je fais en sorte que ce que je lui dis soit de nature à renforcer sa confiance en lui dans la matière »)
- sa nécessité de se sentir faire partie d'un collectif d'individus proches partageant des affects et notamment des liens de proximité sociale / empathie (e.g., « En classe, j'essaie de me mettre à la place de mes élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés »).

L'outil employé pour évaluer le style de l'enseignant est fondé sur la traduction en langue française du *Learning Climate Questionnaire* (Williams & Deci, 1996) constitué de quatorze questions graduées basées sur une échelle d'évaluation de type Likert à cinq paliers, le premier correspondant à « jamais » et le dernier à « tout le temps » qui interroge le ressenti de maîtrise, l'autonomisation et le niveau de bienveillance. Ce dernier sert généralement à interroger le type d'environnement pédagogique vécu par les apprenants par le biais des pratiques pédagogiques rencontrées qui consolident et accompagnent leurs dispositions motivationnelles. Ainsi, afin de répondre aux exigences de la recherche, les questions utilisées ont été modifiées pour évaluer la façon dont les enseignants affirment consolider et accompagner les formes les plus autonomes de la motivation. Trois dimensions principales des pratiques pédagogiques sont analysées, à savoir l'engagement de l'enseignant et sa proximité sociale à l'égard des apprenants, le soutien au ressenti de maîtrise et de compétence chez les élèves et l'encouragement à l'autonomisation.

3. Les pratiques de l'enseignant

Les pratiques des enseignants ont été évaluées par le biais de neuf questions, certaines construites spécifiquement pour cette recherche et d'autres fondées sur le travail de Buck, Lee et Midgley²³. Les pratiques des enseignants représentent une facette centrale de l'environnement que rencontrent les élèves en classe en mesure d'influer sur différentes variables personnelles telles que l'image de soi, la compétition ressentie au sein du groupe d'apprentissage ou les dispositions motivationnelles. Ainsi, le contraste entre un environnement pédagogique encourageant le développement des connaissances et un environnement encourageant la monstration de ces dernières semble évident. Il s'agit donc de différencier des modes de faire en classe qui soutiennent l'évaluation compétitive et comparative entre apprenants (e.g., « Je montre à la classe le travail des meilleurs élèves comme un exemple à suivre » ou « J'encourage les élèves à entrer en compétition les uns avec les autres ») de ceux qui encouragent le développement de la compétence pour elle-même et au sein desquels les avancées des élèves sont mesurées de façon individuelle et non en fonction de résultats collectifs (e.g., « Je fais un effort tout particulier pour reconnaître les progrès des élèves » ou « J'essaie de donner aux élèves des exercices qui sont adaptés à leurs besoins »).

4. Le ressenti de l'enseignant portant sur l'environnement de travail

Ici, l'environnement est à appréhender comme l'atmosphère générale d'enseignement mise en place par l'enseignant en situation de classe, le milieu d'apprentissage tel qu'il est expérimenté et vécu. L'outil employé pour évaluer l'environnement pédagogique est constitué de quinze questions graduées basées sur une échelle d'évaluation de type Likert à cinq paliers, le premier correspondant à « ne correspond pas du tout » et le dernier à « correspond tout à fait » qui interroge le soutien des parents vis-à-vis de l'enseignant versus leurs critiques (e.g., « Les parents de vos élèves soutiennent vos méthodes d'enseignement »), les obligations, contraintes de l'enseignant dans son enseignement (e.g., « Vous devez limiter le nombre d'échecs dans votre classe ») et le soutien des collègues et du chef d'établissement (e.g., « Vos collègues soutiennent les initiatives que vous prenez lors de vos enseignements » ou « Vous vous sentez soutenu(e) par votre chef d'établissement »).

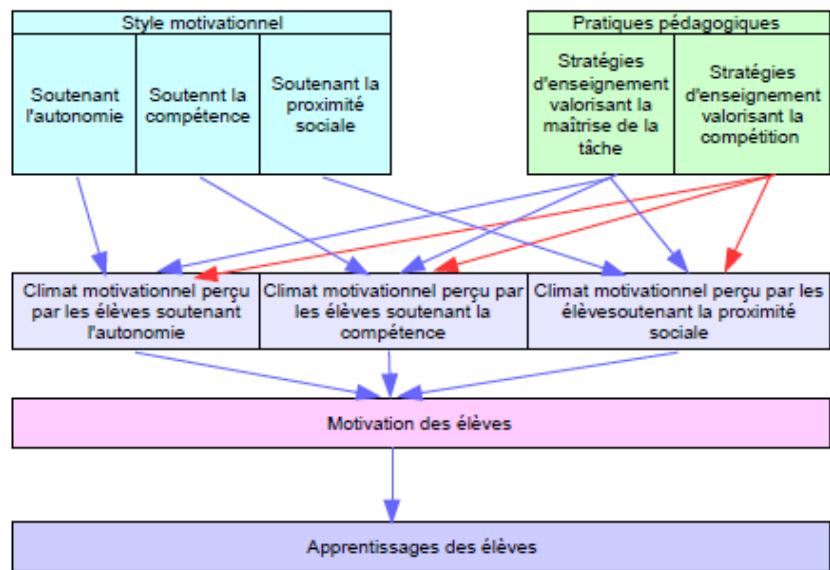
²³ Instructional Practices in the Classroom (Buck, Lee, Midgley, 1992)



5. Ressenti de l'enseignant sur les conséquences de ses actions sur les apprenants

Dans cette partie du questionnaire, une distanciation de l'enseignant avec ses actions pédagogiques est recherchée. En effet, il lui est demandé de porter un jugement sur ces dernières et sur leurs conséquences sur les apprenants. La recherche a mis en avant deux caractéristiques essentielles centrales pour appréhender l'action individuelle sur lesquelles ces items ont été fondés : le besoin d'un ressenti d'efficience et d'expertise au sujet de ces actes et le besoin d'un ressenti de maîtrise sur ces derniers et sur les événements rencontrés. La satisfaction de ces besoins a pour effet d'augmenter la volonté à poursuivre ces efforts pour obtenir des résultats en ayant dès lors des conséquences positives sur ces derniers.

Ainsi, ressentir une certaine maîtrise de ce qui se déroule dans le cadre scolaire ; se concevoir comme en capacité de jouer un rôle plus important pour les apprenants que des éléments n'étant pas de son ressort ; se sentir apte à participer au développement des connaissances et des capacités des élèves ; se concevoir comme en mesure de transmettre un savoir, de pouvoir communiquer et obtenir des résultats de tous les apprenants, même de ceux les plus en difficulté ; sont des éléments déterminants du ressenti d'efficience des pratiques pédagogiques pour l'enseignant. En ce sens, cette phase du questionnaire vise à déterminer ces deux points fondamentaux : la représentation de l'efficience personnelle analysée par cinq questions différentes (e.g., « Si je travaille vraiment à fond, je pense pouvoir me faire comprendre, y compris des élèves les plus difficiles » ou « Je me sens capable de résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves ») et la perception de contrôle, étudiée par le biais de deux questions (e.g., « Des facteurs qui échappent à mon contrôle ont une plus grande influence sur le niveau de mes élèves que celle que je peux en avoir sur eux en faisant la classe » ou « Il y a certains élèves qui ne feront pas beaucoup de progrès cette année, quoique je puisse y faire »).

Figure 4 - Modèle théorique des relations attendues



 *relation positive*
 *relation négative*

Le questionnaire parents

Nous avons créé un indice relatif à la familiarité des élèves avec la langue française, compte tenu de la langue parlée par les parents et des activités pratiquées en français à la maison.

En outre, les questions adressées aux parents sont structurées pour définir les origines socio-économiques et culturelles des familles et leur participation dans le développement des compétences de leurs enfants, en particulier dans les premières années de l'école.

Sur la base des réponses fournies, on a créé l'indice de statut socio-économique et culturel (*Economic, Social and Cultural Status*) des familles, selon le modèle PISA de l'OCDE et un indice relatif à l'emploi de la langue française.

Les éléments qui se combinent pour définir cet indice, tirés des renseignements fournis par les élèves et les parents par le biais de questionnaires, sont différents :

- le patrimoine familial calculé compte tenu des objets à la maison (téléviseurs, ordinateurs, téléphones mobiles, voitures, lave-vaisselle, etc.),
- les ressources culturelles résultant de la présence de livres anciens, livres de poésie, un accès Internet... ;
- des ressources pédagogiques dont les étudiants peuvent bénéficier comme les ordinateurs et les logiciels spécifiques à l'étude, dictionnaires, le nombre de livres;
- la profession des deux parents (les élèves ont répondu à une série de questions sur le travail effectué par la mère et le père. Ensuite, les réponses ont ensuite été classées à l'aide de la Classification internationale des professions (CITP-88) du Bureau International du travail, et sur la base de ces réponses on a construit les indices en relation au travail effectué par les parents.
- leurs années de scolarisation.

Figure 5 - Schématisation de la recherche

	t=0	t= 6	t=12	t=18	
	École primaire (a.s. 2011-12)		Collège (a.s. 2012-13)		
	Pré-test	Post test	Pré-test	Post test	
2011	Novembre 2011	Mai 2012	Novembre 2012	Mai 2013	2015/16-2016/17
<i>Cadre théorique</i>	Chronosystème Perspective subjective de la réalité sociale Centralité des relations enseignants-élèves				Résultats
<i>Matériels</i>	Questionnaires de contexte (élèves et parents) et épreuves standardisées	Questionnaires de contexte (élèves et enseignants) et épreuves standardisées	Questionnaires de contexte (élèves et parents) et épreuves standardisées	Questionnaires de contexte (élèves et enseignants) et épreuves standardisées	Immédiats
<i>Participants</i>	6 établissements 30 classes		7 établissements 27 classes		Différés
	307 élèves	331 élèves	525 élèves	572 élèves	
	297 élèves (13,3 % en classes multiples)		525 élèves (44 % nouveaux élèves; 8 % venant des classes multiples)		
	288 élèves (14,6 % venant des classes multiples)				

3. Résultats

3.1 L'école primaire

Les élèves

L'échantillon est composé de 297 élèves, ce qui correspond au nombre d'élèves présents aux deux sessions d'épreuves (prétest et post-test) de l'école primaire. Le niveau initial des élèves est très proche en français et en mathématiques, cependant, au cours de l'année, les performances des élèves progressent sensiblement en français (+0,9 points) et sont moins élevées en mathématiques (-0,3), mais il faut tout de suite préciser que, les épreuves étant différentes entre le début et la fin d'année, cela ne traduit en rien les progrès cognitifs réalisés par les élèves.

Tableau 12 – Score moyen des élèves en français et mathématiques aux deux épreuves

	Score moyen
Français prétest	4,3
Mathématiques prétest	4,5
Français post-test	5,2
Mathématiques post-test	4,2

En ce qui concerne l'emploi du français à la maison, nos données montrent que la pourcentage des élèves exposés à la langue française à la maison est très faible ($< 2\%$) et que les différences entre les résultats ces deux groupes en termes de performance à l'épreuve de français ne sont pas significatives.

L'analyse des résultats par différence de typologie de classe met en évidence que les élèves des classes à cours multiple (13,8 %) obtiennent des résultats meilleurs que les élèves des classes à cours simple. L'écart n'est pas significatif en début d'année mais augmente à la fin de l'année. Au cours de l'année, il y a un progrès plus important pour les élèves des classes à cours multiple (1,4 point en français et 0,8 point en mathématiques) que ceux des classes à cours simple (0,7 point en français et 0,4 point en mathématiques).

Tableaux 13 et 14 - Élèves participant répartis selon la typologie de la classe : distribution et score en français et mathématiques

	Cours simple	Cours multiple	Total
VE	256	41	297
%	86,2	13,8	100,0

	Cours simple	Cours multiple	Différence
Français prétest	4,3	4,6	-0,3 ns
Mathématiques prétest	4,4	4,7	-0,3 ns
Français post-test	5	6	-1*
Mathématiques post-test	4	5,5	-1,5*

* $p < 0,05$

Sur 297 élèves, il y a 133 filles, c'est-à-dire 44,8 %. L'écart le plus élevé entre les scores des garçons et des filles est observé en français où les filles obtiennent un score supérieur d'environ 0,5 point par rapport à celui des garçons qui, par contraste, sont légèrement plus performants en mathématiques même si la différence n'est pas significative. Cette tendance est constante au cours de l'année scolaire (0,1 au prétest et 0,3 au post-test).

Tableaux 15 et 16 - Élèves participants répartis selon le genre : distribution et score en français et mathématiques

	Garçons	Filles	Total
VE	164	133	297
%	55,2	44,8	100,0

	Garçons	Filles	Différence
Français prétest	4,1	4,7	-0,6*
Mathématiques prétest	4,5	4,4	0,1 ns
Français post-test	5	5,4	-0,4*
Mathématiques post-test	4,3	4	0,3 ns

* $p < 0,05$

Le pourcentage d'élèves en retard scolaire est de 5 %, soit 15 élèves sur 297. Les élèves ayant un retard scolaire réussissent moins bien que ceux qui n'ont jamais redoublé dans toutes les épreuves. En effet, les élèves en retard scolaire sont plus pénalisés au prétest de français avec un score inférieur de 1 point à celui des « à l'heure ».

Tableaux 17 et 18 - Élèves « à l'heure » et en retard : distribution et score en français et mathématiques

	« À l'heure »	En retard	Total
VE	282	15	297
%	95	5	100,0

	« À l'heure »	En retard	Différence
Français prétest	4,4	3,1	1,3*
Mathématiques prétest	4,5	3,9	0,6 ns
Français post-test	5,2	4,4	0,8 ns
Mathématiques post-test	4,2	3,2	1 ns

* $p < 0,05$

Les élèves d'origine défavorisée (52,2 %) ont un score plus modeste au prétest de mathématiques (-0,4) et au post-test de français (-0,5) que ceux qui ont une condition socio-économique et culturelle plus favorable dans toutes les épreuves.

Tableaux 19 et 20 - Statut socio-économique et culturel : distribution et score en français et mathématiques

	Statut socio-économique et culturel au-dessus de la moyenne	Statut socio-économique et culturel en dessous de la moyenne	Total
VE	142	155	297
%	47,8	52,2	100,0

	Statut socio-économique et culturel au-dessus de la moyenne	Statut socio-économique et culturel en dessous de la moyenne	Différence
Français prétest	4,5	4,2	0,3 ns
Mathématiques prétest	4,7	4,3	0,4*
Français post-test	5,4	4,9	0,5*
Mathématiques post-test	4,4	4	0,4 ns

* $p < 0,05$

Les élèves natifs (91,3 %) sont plus performants que ceux étrangers. À la fin de l'année, le l'écart en français se réduit (de 1,1 points à 0,6 points), alors que celui en mathématiques s'accroît (de 0,3 à 0,8 points).

Tableaux 21 et 22 - Élèves natifs et étrangers : distribution et score en français et mathématiques

	Natifs	Étrangers	Total
VE	271	26	297
%	91,3	8,8	100,1

	Natifs	Étrangers	Différence
Français prétest	4,4	3,3	1,1*
Mathématiques prétest	4,5	4,2	0,3 ns
Français post-test	5,2	4,6	0,6 ns
Mathématiques post-test	4,2	3,4	0,8*

* $p < 0,05$

Concernant les aspects motivationnels, la régulation externe et celle intrinsèque présentent un écart plus ample entre le prétest et le post-test (soit -0,26 entre le prétest et le post-test pour la régulation externe des élèves des classes à cours simple et -0,35 pour ceux des classes à cours multiple ; -0,21 entre le prétest et le post-test pour la régulation intrinsèque des élèves des classes à cours simple et -0,14 pour ceux des classes à cours multiple). La régulation identifiée est celle qui semble privilégiée par les élèves. Par ailleurs, la comparaison entre les classes à cours simple et celles à cours multiple ne montre aucune différence significative par rapport aux diverses dispositions motivationnelles et ce indifféremment pour le prétest et pour le post-test.

Tableau 23 - Disposition motivationnelle

	Régulation externe		Régulation introjectée		Régulation identifiée		Régulation intrinsèque	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Cours simple	2,73	2,47	2,56	2,39	3,34	3,31	2,55	2,34
Cours multiple	2,89	2,54	2,57	2,48	3,47	3,35	2,49	2,35
Différence	-0,16 ns	-0,07 ns	-0,01 ns	-0,09 ns	-0,13 ns	-0,04 ns	0,06 ns	-0,01 ns

L'accroissement du sentiment d'autonomie concernant la motivation des élèves pour le travail scolaire augmente sensiblement entre le prétest et le post-test et cela, surtout pour les élèves des classes à cours multiple avec 0,48 d'accroissement contre 0,18 pour ceux des classes à cours simple.

Tableau 24 - Indice d'autonomie relative

	Indice d'autonomie relative		
	Prétest	Post-test	Différence
Cours simple	0,46	0,64	0,18
Cours multiple	0,05	0,53	0,48
Différence	0,41 ns	0,11 ns	-0,3

En ce qui concerne l'analyse des trois aspects qui décrivent la représentation que les élèves se font de l'environnement éducatif, il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes d'élèves. Par rapport à la relation avec l'enseignant de français, les élèves reconnaissent principalement un sentiment d'affiliation, c'est-à-dire la perception d'un climat reflétant une certaine empathie (respectivement 4,97 pour les élèves des classes à cours multiple et 4,89 pour ceux des classes à cours simple) ; vis-à-vis de l'enseignant de mathématiques, au sentiment d'affiliation s'ajoute aussi la perception d'un climat soutenant la compétence (respectivement 5,1 pour les élèves des classes à cours multiple et 4,8 pour ceux des classes à cours simple). Ce résultat ne varie pas avec la typologie de la classe.

Tableau 25 – La perception du climat en classe

	Cours simple	Cours multiple	Différence
Perception d'un climat soutenant l'autonomie - Enseignant de français	3,89	4,04	-0,15 ns
Perception d'un climat soutenant la compétence - Enseignant de français	4,67	4,95	-0,28 ns
Perception d'un climat soutenant la proximité sociale- Enseignant de français	4,89	4,97	-0,08 ns
Perception d'un climat soutenant l'autonomie - Enseignant de mathématiques	4,1	4,4	-0,3 ns
Perception d'un climat soutenant la compétence - Enseignant de mathématiques	4,8	5,1	-0,3 ns
Perception d'un climat soutenant la proximité sociale - Enseignant de mathématiques	4,8	5,1	-0,3 ns

Les enseignants

Parmi les enseignants de français, 93,3 % sont des femmes et le pourcentage monte à 96,6 pour les enseignants de mathématiques. Les enseignants ont en moyenne 25 années d'ancienneté dans la profession et plus de 70 % d'entre eux travaillent à temps plein sur plusieurs classes ; enfin, près de 76 % sont titulaires d'un baccalauréat.

Tableau 26 - Distribution des enseignants selon le genre

	Français		Mathématiques
	VE	%	VE
Hommes	2	6,7	1
Femmes	28	93,3	28
Total	30	100	29

Tableau 27 - Diplôme

	Français		Mathématiques	
	VE	%	VE	%
Laurea vecchio ordinamento (maîtrise, bac+4)	1	3,3	0	0
Laurea triennale (licence, bac+3)	2	6,7	1	3,5
Laurea specialistica (3+2) (master, bac+5)	0	0	0	0
Scienze della formazione primaria (master Meef, Mention: premier degré)	2	6,7	4	13,8
Diploma (baccalauréat)	23	76,7	22	75,9
Autre	2	6,7	2	6,9
Total	30	100,1	29	100,1

Tableau 28- Condition de travail

	Français		Mathématiques	
	VE	%	VE	%
À temps plein sur la classe évaluée	6	20	4	13,8
À temps plein sur plusieurs classes	21	70	21	72,4
À mi-temps sur la classe évaluée	3	10	1	3,5
À mi-temps sur plusieurs classes	0	0	3	10,3
Total	29	100	30	100

Les opinions des enseignants concernant l'apprentissage des élèves ne diffèrent pas selon la matière : les capacités associées à l'investissement dans la tâche sont celles qui semblent correspondre le mieux aux enseignants. En effet, elles représentent une conception motivationnelle des performances où les résultats scolaires ont pour cause les efforts fournis, c'est-à-dire qu'ils sont proportionnels au degré d'investissement personnel des élèves (2,5 pour les enseignants de français des classes à cour multiple et 2,76 pour ceux des classes à cours simple ; 2,53 pour les enseignants de mathématiques des classes à cour multiple et 2,71 pour ceux des classes à cours simple). Par conséquent, l'aspect de la « Théorie implicite de la personnalité » qui relate la croyance que les connaissances et les capacités des élèves seraient non-évolutives, est moins partagé par les enseignants (e.g., « *Les élèves arrivent avec un certain niveau et il est difficile de le changer* »), avec respectivement 1,44 pour les enseignants de français des classes à cour multiple et 1,54 pour ceux des classes à cours simple ; 1,22 pour les enseignants de mathématiques des classes à cour multiple et 1,57 pour ceux des classes à cours simple. Les différences entre les enseignants des classes à cours simple et multiple ne sont pas significatives.

Tableau 29 - Opinion sur les élèves en général

	Français			Mathématiques		
	Cours simple	Cours multiple	Différence	Cours simple	Cours multiple	Différence
Représentation statique ou progressive des performances scolaires	1,54	1,44	0,1 ns	1,57	1,22	0,34 ns
Réussite scolaire liée à des aptitudes naturelles ou non	1,96	1,98	-0,02 ns	2,08	2,08	0 ns
Connaissances globales ou variables en fonction du domaine scolaire	2,76	2,85	-0,09 ns	2,71	2,53	0,18 ns
Capacités associées à l'investissement dans la tâche	3,11	3,08	0,03 ns	3,16	3,19	-0,03 ns

Pour les enseignants, la nécessité des élèves de percevoir la compétence révèle l'aspect dominant dans l'instauration d'un environnement pédagogique profitable à l'apprentissage (e.g., « *En classe, quand je m'adresse à un élève, je fais en sorte que ce que je lui dis soit de nature à renforcer sa confiance en lui dans la matière* ») avec respectivement 4,6 pour les enseignants de français des classes à cour multiple et 4,4 pour ceux des classes à cours simple ; 4,6 pour les enseignants de mathématiques des classes à cour multiple et 4,36 pour ceux des classes à cours simple. Les différences entre les enseignants des classes à cours simple et multiple ne sont pas significatives.

Tableau 30 - Climat en classe

	Français			Mathématiques		
	Cours simple	Cours multiple	Différence	Cours simple	Cours multiple	Différence
Climat soutenant l'autonomie	3,93	3,8	0,13 ns	3,82	3,83	-0,01 ns
Climat soutenant la compétence	4,4	4,6	-0,16 ns	4,36	4,6	0,24 ns
Climat soutenant la proximité sociale	3,86	4,12	-0,26 ns	4,13	4,04	0,09 ns

Les pratiques pédagogiques les plus largement mises en œuvre sont celles qui encouragent le développement des connaissances avec une évaluation comparative entre les élèves.

Tableau 31 – Pratiques des enseignants

	Français			Mathématiques		
	Cours simple	Cours multiple	Différence	Cours simple	Cours multiple	Différence
Stratégies d'enseignement valorisant la centration de l'enseignant sur des buts de maîtrise ou d'apprentissage des élèves	3,79	3,9	-0,11 ns	3,68	3,7	-0,02 ns
Stratégies d'enseignement valorisant la démonstration de la compétence / centration sur des buts des performance	1,71	1,52	0,19 ns	1,57	1,64	-0,07 ns

Concernant l'avis des enseignants sur leur action auprès des élèves, il ressort le profil de l'efficacité personnelle : ils se sentent aptes à participer au développement des connaissances et des capacités des élèves et donc capables d'obtenir des résultats auprès de tous les élèves, même de ceux avec des difficultés, avec respectivement 3,7 pour les enseignants de français des classes à cours multiple et 3,62 pour ceux des classes à cours simple ; 3,58 pour les enseignants de mathématiques des classes à cours multiple et 3,71 pour ceux des classes à cours simple. Les différences entre les enseignants des classes à cours simple et multiple ne sont pas significatives.

Tableau 32 - Avis sur l'action auprès des élèves

	Français			Mathématiques		
	Cours simple	Cours multiple	Différence	Cours simple	Cours multiple	Différence
Efficiéce personnelle	3,62	3,7	-0,08 ns	3,71	3,58	0,13 ns
Ressenti de maîtrise	3,5	3,25	0,25 ns	3,32	3,22	0,1 ns

Analyse multiniveau

Dans cette section nous présentons des modèles multiniveaux afin d'expliquer la dispersion des résultats des acquis scolaires en mathématiques et en français et des différentes formes de régulation de la motivation (externe, introjectée, identifiée et intrinsèque) des élèves à la fin de la dernière année de l'école primaire.

L'analyse multiniveau est une branche d'analyses développées pour tenir compte des agglomérats présents dans les données. Dans notre cas, les élèves (Niveau 1) sont agrégés en classes (Niveau 2) et les classes en établissements (Niveau 3).

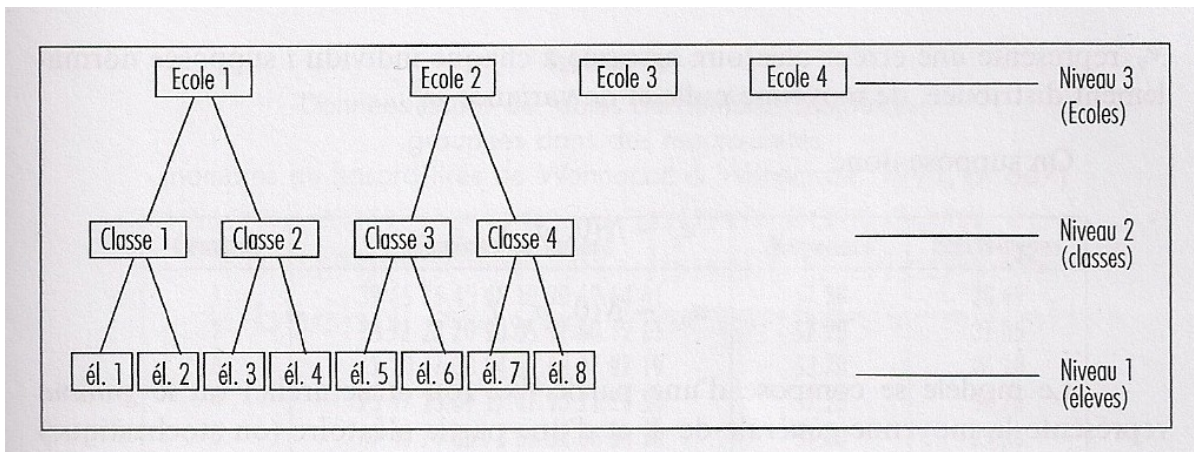


Figure 6 - Exemple d'une structure hiérarchisée (Bressoux, 2008, p. 291).

Lorsque ces regroupements sont présents dans les données, les observations ne peuvent pas être considérées comme indépendantes : les caractéristiques des individus et de l'environnement aussi peuvent avoir une influence sur la variable dépendante.

L'analyse multiniveau permet des modélisations complexes des données hiérarchisées et donc admet la modélisation des différences non seulement entre les individus (micro-unités) mais aussi entre leurs regroupements (macro-unités) (Paterson & Goldstein, 1991).

Du point de vue méthodologique, nous avons testé, tout d'abord, un modèle dans lequel aucune variable explicative n'est spécifiée pour voir comment la variance se répartit entre les niveaux "à vide" de façon à avoir une base de comparaison pour apprécier la variance expliquée par les modèles suivants. La partie aléatoire désigne les variances des écarts entre les résultats et leurs moyennes à chaque niveau : la variance des écarts entre les résultats individuels et leurs moyennes dans chaque classe est la variance inter-élèves et celle des écarts entre les classes et la moyenne générale est la variance inter-classes ou intra élèves.

Dans un second temps, nous avons progressivement inséré les variables explicatives individuelles, enfin nous avons intégré les variables agrégées concernant l'environnement motivationnel en

vérifiant aussi la présence de l'éventuel effet interactif entre plusieurs variables afin de parvenir au modèle qui s'adapte le mieux aux données.

En plus, nous avons testé des modèles à trois niveaux mais ces derniers n'ajustent pas mieux les données, il ne semble pas exister de différences significatives entre les établissements, par conséquent, l'analyse a été conduite en tenant compte seulement des niveaux élèves et classes.

Les estimations présentées sont celles qui répondent le mieux aux critères de significativité.

Tableau 33 - Représentation des modèles testés pour expliquer les acquis en français et en mathématiques des élèves

Modèle vide M1	Modèle avec les variables individuelles des élèves M2	Modèle qui intègre l'information sur la typologie de la classe M3	Modèle qui intègre ultérieures variables agrégées à niveau de la classe M4
	-Caractéristiques socio-démographiques et scolaires : contexte socio-économique et culturel à la maison genre pays d'origine carrière scolaire score initial - climat motivationnel perçu par les élèves : soutenant l'autonomie soutenant la compétence soutenant la proximité sociale - régulation de la motivation de début d'année : <ul style="list-style-type: none"> • externe • introjectée • identifiée • intrinsèque 	Classe à cours simple ou multiple	-Score moyen de la classe ; -variables concernant l'environnement motivationnel déclaré par les enseignants : <i>*style motivationnel :</i> ° soutenant l'autonomie ° soutenant la compétence ° soutenant la proximité sociale <i>*stratégies d'enseignement :</i> ° valorisant la maîtrise de la tâche ° valorisant la compétition entre les élèves

On précise que les scores en français et en mathématiques ont été centrés et réduits sur la moyenne générale.

Tableau 34 - Représentation des modèles testés pour expliquer le degré de régulation de la motivation des élèves

Modèle vide M1	Modèle avec les variables individuelles des élèves M2	Modèle qui intègre l'information sur la typologie de la classe M3	Modèle qui intègre ultérieures variables agrégées à niveau de la classe M4
	<p>- Caractéristiques sociodémographiques et scolaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - contexte socio-économique et culturel à la maison - genre - pays d'origine - carrière scolaire - score initial <p>- climat motivationnel perçu par les élèves par rapport aux enseignants de français et de mathématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - soutenant l'autonomie - soutenant la compétence - soutenant la proximité sociale 	<p>Classe à cours simple ou multiple</p>	<p>-Score moyen de la classe ;</p> <p>-variables concernant l'environnement motivationnel déclaré par les enseignants de français et de mathématiques :</p> <p><i>*style motivationnel :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ° soutenant l'autonomie ° soutenant la compétence ° soutenant la proximité sociale <p><i>*stratégies d'enseignement :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ° valorisant la maîtrise de la tâche ° valorisant la compétition entre les élèves

Soit Y la variable-réponse (ou dépendante) mesurée à niveau individuel, X une variable explicative (indépendante, prédictive ou régresseur) observée au même niveau 1 de la variable dépendante Y et Z une variable explicative de niveau 2 (contextuelle, globale ou agrégée), le modèle « vide », qui n'intègre aucune variable explicative, s'exprime ainsi:

au niveau 1 (individuel) :

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + e_{ij} \quad (1)$$

au niveau 2 (agrégé) :

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (2)$$

En intégrant dans une seule équation :

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + (u_{0j} + e_{ij}) \quad (3)$$

nous avons une partie fixe (ou structurelle) du modèle représentée par le *gamma* où

γ_{00} indique la moyenne générale de Y dans la population Y_{ij} ;

et une partie aléatoire (ou stochastique) du modèle composée des deux termes d'erreurs entre parenthèse $(u_{0j} + e_{ij})$, où

u_{0j} indique une erreur aléatoire associée à chaque groupe j de niveau 2 supposée normalement distribuée, de moyenne nulle et de variance σ^2_{u0} : $u_{0j} \sim N(0, \sigma^2_{u0})$

e_{ij} indique une erreur aléatoire associée à chaque individu i de niveau 1 supposée normalement distribuée, de moyenne nulle et de variance σ^2_e : $e_{ij} \sim N(0, \sigma^2_e)$

Ce modèle inconditionnel permet d'estimer comment la variance totale de la variable réponse Y se répartit sur les différents niveaux qui constituent la structure hiérarchisée des données dans ses composantes à niveau individuel (variance inter-élèves) σ^2_e et à niveau agrégé σ^2_{u0} (variance intra élèves).

Le modèle « vide » équivaut à une ANOVA avec effets aléatoires, il permet de mesurer la part de variabilité dérivante de l'effet du regroupement et celle due à la dépendance entre les observations regroupées dans les unités du même niveau.

Les modèles qui intègrent plusieurs variables explicatives, dits modèles conditionnels, peuvent être de deux typologies : à constantes aléatoires (ordonnée à l'origine, intercepte ou quota) et à constantes et pentes aléatoires (modèles multiniveaux complets).

Les premiers établissent une relation entre la variable réponse Y et la variable explicative X égale pour tous les groupes intégrés à l'analyse. Le résultat démontre que les droites de régression des groupes ont toutes la même pente et constante aléatoire, donc elles sont toutes parallèles entre elles.

En termes mathématiques :

Au niveau 1 (individuel) :

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 X_{ij} + e_{ij} \quad (4)$$

Au niveau 2 (agrégé) :

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (5)$$

$$\beta_1 = \gamma_{10} \quad (6)$$

En intégrant dans une seule équation , l'équation peut être exprimée comme somme d'une partie fixe et d'une aléatoire :

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} X_{ij} + (u_{0j} + e_{ij}) \quad (7)$$

où

X_{ij} représente une variable explicative relative à l'individu i du niveau 1 appartenant au groupe j du niveau 2 ;

la partie fixe du modèle est représentée par les *gammas* :

γ_{00} représente la constante moyenne pour l'ensemble des groupes ;

γ_{10} représente la pente de la droite de régression de Y sur X ;

la partie aléatoire du modèle est le terme entre parenthèses ($u_{0j} + e_{ij}$) où

u_{0j} représente une erreur aléatoire associée à chaque groupe j supposée normalement distribuée, de moyenne nulle et de variance $\sigma^2_{u0} : N(0, \sigma^2_{u0})$;

e_{ij} représente une erreur aléatoire associée à chaque individu i supposée normalement distribuée, de moyenne nulle et de variance $\sigma^2_e : N(0, \sigma^2_e)$.

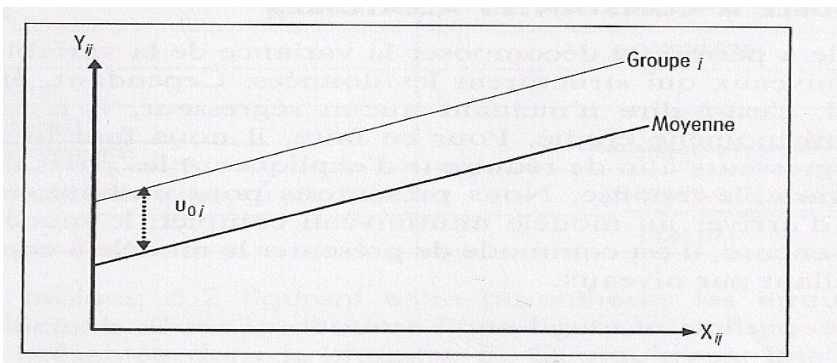


Figure 7 - Droites de régression avec constantes aléatoires (Bressoux, 2008, p. 296).

Enfin, les modèles à constantes et pentes aléatoires (modèles multiniveaux complets) permettent que la constante ainsi que la pente de la droite de régression, qui exprime la relation entre X et Y , peuvent varier d'un groupe à l'autre. Ces modèles permettent de spécifier une relation entre X et Y caractéristique pour chaque groupe, où les droites de régression de chacun des groupes ont leur propre pente et constante.

En termes mathématiques :

Au niveau 1 (individuel) :

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij} + e_{ij} \quad (8)$$

Au niveau 2 (agrégé) :

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (9)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} \quad (10)$$

En intégrant dans une seule équation :

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} X_{ij} + (u_{0j} + u_{1j} X_{ij} + e_{ij}) \quad (11)$$

Dans cette équation la partie fixe est représentée par les *gammas* où

γ_{10} représente la pente de régression moyenne pour l'ensemble des groupes ;

la partie aléatoire du modèle est le terme entre parenthèses ($u_{0j} + u_{1j} X_{ij} + e_{ij}$) où

u_{1j} représente l'écart de chaque groupe à la relation moyenne, de moyenne nulle et de variance σ_{u1}^2 : $N(0, \sigma_{u1}^2)$.

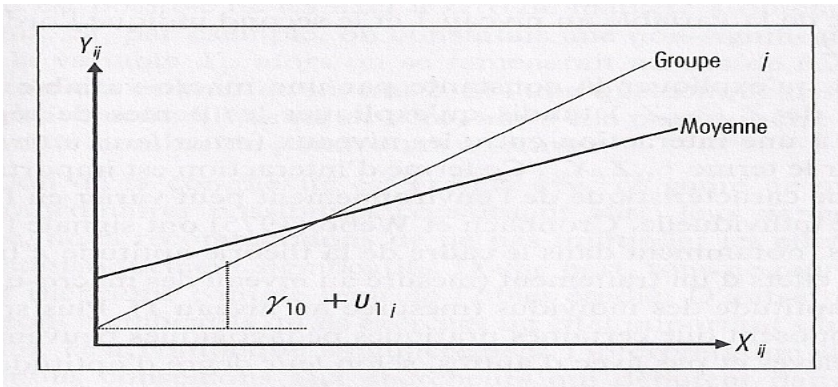


Figure 8 - Droites de régression avec constantes et pentes aléatoires (Bressoux, 2008, p. 303).

Si on introduit dans le modèle une variable Z de niveau 2, l'équation devient :

Au niveau 1 (individuel) :

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij} + e_{ij} \quad (12)$$

Au niveau 2 (agrégé) :

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} Z_j + u_{0j} \quad (13)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} Z_j + u_{1j} \quad (14)$$

En intégrant dans une seule équation :

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} Z_j + \gamma_{10} X_{ij} + \gamma_{11} Z_j X_{ij} + (u_{0j} + u_{1j} X_{ij} + e_{ij}) \quad (15)$$

où :

γ_{ij} représente la partie fixe du modèle parce que les coefficients *gammas* restent constants pour toutes les unités de la variable de niveau supérieur, i indique l'ordre de la variable au niveau 1 et j celui au niveau 2 ;

u_{ij} et e_{ij} représentent la partie aléatoire du modèle parce que leur détermination varie à niveau d'agrégation.

L'équation (13) établit que l'ordonnée à l'origine peut être prédite par la variable Z observée dans l'unité j du niveau agrégé. L'équation (14) assure que la relation entre la variable réponse Y_{ij} et la variable explicative X_{ij} , pour l'individu i du niveau 1 appartenant au groupe j du niveau 2, (représentée par le coefficient β_{1j}), varie avec la variable contextuelle Z .

Tableau 35 - Acquis en français en fin d'école primaire

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de classe)
<i>Effets fixes</i>			
Ordonnée à l'origine	-0,3450 (0,1824) *	-0,3765 (0,5441) ns	-0,4478 (0,5447) ns
Score moyen de l'élève pré-test		0,5610 (0,03843) *	0,5575 (0,03835) *
Régulation externe pré-test		-0,07131 (0,1294) ns	-0,07757 (0,1299) ns
Régulation introjectée pré-test		-0,04166 (0,1424) ns	-0,03895 (0,1430) ns
Régulation identifiée pré-test		-0,03861 (0,1657) ns	-0,05060 (0,1669) ns
Régulation intrinsèque pré-test		0,05687 (0,1103) ns	0,06557 (0,1110) ns
Climat perçu par l'élève soutenant l'autonomie		0,2103 (0,05678) *	0,2070 (0,05699) *
Classe à cours multiple			0,4139 (0,3164) ns
<i>Effets aléatoires</i>			

Niveau 2 (classes): variance des constantes	0,5277 (0,2672) *	0,5301 (0,1966) *	0,4609 0,1865 *
Niveau 1 (élèves): variance inter-élèves	4,2847 (0,3471) *	0,9108 (0,09459) *	0,9220 (0,09629) *
-2 log V	1463	674,5	673,4

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que la part de variance inter-classes des scores en français s'élève à 11 % et que la part de variance inter-élèves est égale à 89 %. Par conséquent, il ressort que la plus grande part des différences d'acquisitions en français se situe à l'intérieur des classes, mais qu'il existe néanmoins des différences significatives entre les classes.

Le modèle qui inclut les variables individuelles et les variables relatives au climat motivationnel perçu par les élèves explique 78,7 % de la variance inter-élèves des scores en français.

Il ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta_{(1-2)} = 788,5$ pour 6 ddl ; $p < 0,0005$).

Les élèves qui, au début de l'année, ont obtenu de bons résultats se montrent en progrès constant tout au long du parcours scolaire (0,5610).

La perception d'un climat soutenant l'autonomie exerce un effet positif (0,2103) sur les acquisitions des élèves : plus les élèves perçoivent du côté de leur enseignant un climat soutenant l'autonomie plus leurs scores en français sont élevés.

Par rapport à la motivation, les diverses formes de régulation n'influent pas significativement sur les acquisitions en français.

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 12,7 % de la variance inter-classes des scores en français et 78,5 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il n'ajuste pas mieux les données que le précédent ($\Delta_{(2-3)} = 1,1$ pour 1 ddl ; $p > 0,1$). Cette valeur de Chi2 à 1 degré de liberté n'est pas statistiquement significative. L'effet de la structure de la classe est négligeable.

Tableau 36 - Acquis en mathématiques en fin d'école primaire

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de classe)
<i>Effets fixes</i>			
Ordonnée à l'origine	-0,1641 (0,2054) *	1,5684 (0,7822) *	1,2130 (0,7676) ns
Score moyen de l'élève pré-test		0,5020 (0,05455) *	0,4958 (0,05422) *
Genre (référence : fille)		-0,6199 (0,1884) *	-0,6242 (0,1880) *
Régulation externe pré-test		-0,1107 (0,1802) ns	-0,1326 (0,1791) ns
Régulation introjectée pré-test		-0,3775 (0,1965) ns	-0,3679 (0,1957) ns
Régulation identifiée pré-test		-0,2888 (0,2303) ns	-0,3211 (0,2301) ns
Régulation intrinsèque pré-test		0,1829 (0,1519) ns	0,2221 (0,1512) ns
Climat perçu par l'élève soutenant la proximité sociale		0,1840 (0,06982) *	0,1778 (0,06959) *
Classe à cours multiple			1,4364 (0,4262)

			*
<i>Effets aléatoires</i>			
Niveau 2 (classes): variance des constantes	0,7639 (0,3715) *	1,3138 (0,5012) *	0,8333 (0,3416) *
Niveau 1 (élèves): variance inter-élèves	4,3975 (0,3596) *	1,6685 (0,1761) *	1,6779 (0,1757) *
-2 log V	1477,3	816,7	806,7

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que 14,8 % de la dispersion des résultats en mathématiques est imputable à des différences entre les classes et que la part de variance inter-élèves est égale à 85,2 %.

Le modèle avec les variables individuelles et les variables relatives au climat motivationnel perçu par les élèves ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta_{(1-2)} = 660,6$ pour 7 ddl ; $p < 0,0005$). Le modèle 2 explique 62,1 % de la variance inter-élèves du modèle vide ; le pouvoir explicatif du niveau 2 n'améliore pas.

Toutes choses égales par ailleurs, les élèves avec un bon score au pré-test font des progrès ultérieurs : un point de plus au score initial s'accompagne en moyenne de 0,5020 point de plus au score final. Les filles sont moins performantes (-0,6199) que les garçons.

Plus les élèves perçoivent chez leurs enseignants des signaux visant à renforcer la proximité sociale (0,1840), plus leur score s'élève.

Concernant l'influence de la motivation sur les apprentissages en mathématiques, l'effet n'est pas significatif.

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 61,8 % de la variance inter-élèves des résultats en mathématiques. Il s'ajuste significativement mieux aux données que le précédent ($\Delta_{(2-3)} = 10$ pour 1 ddl ; $p < 0,005$) : les apprentissages en mathématiques des élèves des classes à cours multiple sont significativement meilleurs (1,4364) que ceux des élèves des classes à cours simple.

Tableau 37 - Régulation externe en fin d'école primaire

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de classe)
<i>Effets fixes</i>			
Ordonnée à l'origine	2.4945 (0,06370) *	1,2308 (0,2365) *	1,2235 (0,2380) *
Score moyen de l' élève pré-test		0,4674 (0,05555) *	0,4664 (0,05586) *
Genre (référence : fille)		-0,2657 (0,07639) *	-0,2675 (0,07662) *
Climat perçu par l'élève soutenant la compétence de la part de l'enseignant de français		-0,1034 (0,05007) *	-0,1050 (0,05042) *
Climat perçu par l'élève soutenant la proximité sociale de la part de l'enseignant de français		0,1181 (0,05282) *	0,1198 (0,05313) *
Classe à cours multiple			0,04311 (0,1454) ns
<i>Effets aléatoires</i>			
Niveau 2 (classes): variance des constantes	0,06465 (0,03027) *	0,06409 (0,02867) *	0,06636 (0,02983) *
Niveau 1: variance inter-élèves	0,4283 (0,03789) *	0,3065 (0,03072) *	0,3070 (0,03081) *

-2 log V	588,5	420,9	422,9
----------	-------	-------	-------

* $p < 0,05$

Le modèle 1 (vide) permet la décomposition de la variance de la régulation externe suivante : la part de variance inter-classes représente 13,1 % de la variance totale et la part de variance inter-élèves 86,9 %.

Le modèle 2 ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta_{(1-2)} = 167,6$ pour 4 ddl ; $p < 0,0005$). Par rapport au modèle vide, le modèle qui inclut les variables individuelles explique 0,9 % de la variance du niveau 2 du degré de régulation externe des élèves et 28,4 % de la variance du niveau 1.

Le niveau de régulation externe des élèves en fin d'année dépend significativement de leur niveau de début d'année (0,4674).

Les filles (-0,2657) tendent à moins développer la forme de régulation externe que les garçons.

La perception du soutien à la compétence de la part de l'enseignant de français est une caractéristique qui s'associe négativement (-0,1034) à la motivation externe ; au contraire, un climat soutenant la proximité sociale de la part de l'enseignant de français a un effet positif et significatif (0,1181). Plus les élèves perçoivent chez leur enseignant de français des signaux visant à renforcer la proximité sociale plus leur motivation externe s'élève ; en revanche, plus les élèves se perçoivent capables, moins ils s'identifient dans la régulation externe.

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 28,3 % de la variance inter-élèves du degré de régulation externe. L'effet de la structure de la classe n'est pas significatif, l'information sur la typologie de la classe ne fait pas progresser le modèle ($\Delta_{(2-3)} = -2$ pour 1 ddl ; $p > 0,1$).

Tableau 38 - Régulation introjectée en fin d'école primaire

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de classe)
<i>Effets fixes</i>			
Ordonnée à l'origine	2,4280 (0,05125) *	1,0086 (0,1974) *	1,0033 (0,1987) *
Score moyen de l' élève pré-test		0,4290 (0,05352) *	0,4289 (0,05364) *
Genre (référence : fille)		-0,1473 (0,07061) *	-0,1483 (0,07081) *
Climat perçu par l'élève soutenant la proximité sociale de la part de l'enseignant de français		0,07854 (0,02712) *	0,07853 (0,02720) *
Classe à cours multiple			0,03230 (0,1170) ns
Niveau 2 (classes): variance des constantes	0,03395 (0,01923) ns	0,02228 (0,01460) ns	0,02295 (0,01518) ns
Niveau 1 (élèves): variance inter-élèves	0,3526 (0,03112) *	0,2805 0,02722 *	0,2813 (0,02736) *
-2 log V	527,5	398,3	400,6

* $p < 0,05$

Le modèle 1 (vide) permet la décomposition de la variance de la régulation introjectée suivante : la part de variance inter-classes représente 8,8 % de la variance totale et la part de variance inter-élèves 91,2 %.

Le modèle 2 s'ajuste significativement mieux aux données que le précédent ($\Delta_{(1-2)} = 129,2$ pour 3 ddl ; $p < 0,0005$). Ce modèle explique 34,4 % de la variance intra-élèves et 20,4 % de la variance inter-élèves du modèle vide.

Plus les élèves ont une forte régulation introjectée en début d'année, plus la motivation introjectée de ces derniers est élevée en fin de l'année scolaire (0,4290). Les filles développent une régulation introjectée moins forte (-0,1473) que les garçons.

La perception d'un climat soutenant la proximité sociale de la part de l'enseignant de français (0,07854) produise un accroissement de cette forme de motivation.

Par rapport au modèle vide, le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 32,4 % de la variance inter-classes et 20,2 % de la variance inter-élèves de la régulation introjectée. Il n'ajuste pas les données que le précédent ($\Delta_{(2-3)} = -2,3$ pour 1 ddl ; $p > 0,1$). La classe à cours multiple exerce un effet non significatif sur la régulation introjectée des élèves.

Tableau 39 - Régulation identifiée en fin d'école primaire

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de classe)
<i>Effets fixes</i>			
Ordonnée à l'origine	3,3303 (0,04325) *	1,3955 (0,2114) *	1,3940 (0,2124) *
Score moyen de l'élève pré-test		0,4019 (0,05951) *	0,4029 (0,06004) *
Climat perçu par l'élève soutenant la proximité sociale de la part de l'enseignant de français		0,1196 (0) *	0,1197 (0,02284) *
Classe à cours multiple			-0,01891 (0,08869) ns
<i>Effets aléatoires</i>			
Niveau 2 (classes): variance des constantes	0,01781 (0,01332) ns	0	0,000421 (0,008998) ns
Niveau 1 (élèves): variance inter-élèves	0,3273 (0,02847) *	0,2471 (0,02237) *	0,2477 (0,02390) *
-2 log V	511,1	367,3	370,2

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que la plupart des différences du degré régulation identifiée des élèves se situent à l'intérieur des classes, avec la part de variance inter-élèves égale à 94,8 % alors que la part de variance inter-classes s'élève à 5,2 %.

Le modèle 2 s'ajuste significativement mieux aux données que le précédent ($\Delta_{(1-2)} = 143,8$ pour 2 ddl ; $p < 0,0005$). Ce modèle explique la totalité de la variance inter-classes de la régulation identifiée

et 24,5 % de la variance inter-élèves du modèle vide.

Le niveau de motivation identifiée des élèves à la fin de l'année est d'autant plus élevé que leur niveau initial est important (0,4019).

Par rapport à la relation avec l'enseignant de français, le climat perçu soutenant la proximité sociale est significatif : plus les élèves perçoivent chez leurs enseignants de français des signaux visant à renforcer la proximité sociale, plus leur motivation identifiée s'élève (0,1196).

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 97,6 % de la variance inter-classes de la et 24,3 % de la variance inter-élèves. Il n'ajuste pas les données que le précédent ($\Delta_{(2-3)} = -2,9$ pour 1 ddl ; $p > 0,05$). L'effet de la typologie de la classe à cours multiple sur la régulation identifiée des élèves est négligeable.

Tableau 40 - Régulation intrinsèque en fin d'école primaire

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de classe)	Modèle 4 (variables agrégées)
<i>Effets fixes</i>				
Ordonnée à l'origine	2,3497 (0,06518) *	0,6599 (0,1968) *	0,6750 (0,1995) *	-0,7994 (0,4686) ns
Score moyen de l' élève pré- test		0,3701 (0,05324) *	0,3674 (0,05342) *	0,3698 (0,05312) *
Climat perçu par l'élève soutenant la compétence de la part de l'enseignant de français		0,06423 (0,03126) *	0,06498 (0,03142) *	0,04844 (0,03288) ns
Climat perçu par l'élève soutenant la proximité sociale de la part de l'enseignant de mathématiques		0,09762 (0,03001) *	0,09791 (0,03005) *	0,1082 (0,03127) *
Classe à cours multiple			-0,06132 (0,1391) ns	-0,08643 (0,1261) ns
Stratégies d'enseignement valorisant la maîtrise de la tâche déclarées par l'enseignant de français				0,2632 (0,09483) *
Stratégies d'enseignement valorisant la compétition déclarées par l'enseignant de mathématiques				0,3146 (0,1042) *

<i>Effets aléatoires</i>				
Niveau 2 (classes): variance des constantes	0,06871 (0,03304) *	0,04748 (0,02531) *	0,05136 (0,02724) *	0,02815 (0,02263) ns
Niveau 1 (élèves): variance inter-élèves	0,4479 (0,03947) *	0,3333 (0,03270) *	0,3329 (0,03275) *	0,3193 (0,03316) *
-2 log V	609,8	449,6	451,5	397,9

* $p < 0,05$

Le modèle 1 (vide) permet la décomposition de la variance de la régulation intrinsèque suivante : la part de variance inter-classes représente 13,3 % de la variance totale et la part de variance inter-élèves 86,7 %.

Le modèle 2 s'ajuste significativement mieux aux données que le précédent ($\Delta_{(1-2)} = 160,2$ pour 3 ddl ; $p < 0,0005$), il explique 30,9 % de la variance de la régulation intrinsèque du niveau 2 et 25,6 % de la variance du niveau 1.

La motivation intrinsèque finale dépend significativement de celle de début d'année (0,3701). La perception d'un climat soutenant la proximité sociale de l'enseignant de mathématiques exerce un effet positif (0,09762) ; plus les élèves perçoivent chez leurs enseignants de français un soutien à leur sentiment de compétence, plus leur motivation intrinsèque s'élève (0,06423).

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 25,3 % de la variance inter-classes et 25,7 % de la variance inter-élèves de la régulation intrinsèque. Il n'ajuste pas les données que le précédent ($\Delta_{(2-3)} = -1,9$ pour 1 ddl ; $p > 0,1$). L'effet des classes à cours multiple n'est pas significatif.

Le modèle 4 ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta_{(3-4)} = 51,7$ pour 2 ddl ; $p < 0,0005$). Ce modèle explique 59 % de la variance inter-classes du modèle 1 et 28,7 % de la variance inter-élèves de la régulation intrinsèque. Le profil le plus favorable pour la régulation intrinsèque ressort quand l'enseignant de français recourt à des stratégies valorisant la maîtrise de la tâche (0,2632). En ce qui concerne l'effet de l'enseignant de mathématiques, les stratégies valorisant la compétition entre les élèves (0,3146) favorisent le développement de la forme intrinsèque.

3.2. Le collège

Les élèves

L'échantillon est composé de 525 élèves qui correspond au nombre d'élèves présents aux deux sessions d'épreuves (prétest et post-test) du collège. Le niveau initial des élèves est très proche en français et en mathématiques. Les performances des élèves progressent sensiblement en français (+0,9 points) et empirent en mathématiques (-0,3). Au collège, les différences entre le score des élèves venant des classes à cours simple et multiple de l'école primaire ne sont pas significatives. Entre le prétest et le post-test on peut observer une perte globale de 0,3 points, sans aucune distinction au niveau de typologie de classe ou de matière.

Tableau 41 – Score moyen des élèves en français et en mathématiques aux deux épreuves du collège

	Score moyen
Français prétest	5,3
Mathématiques prétest	4,8
Français post-test	5
Mathématiques post-test	4,5

Les élèves venant des classes à cours multiple de l'école primaire (8 %) atteignent des résultats assimilables à ceux des élèves venant des classes à cours simple (92 %).

Tableaux 42 et 43 – Élèves participant répartis selon la typologie de la classe de l'école primaire : distribution et score en français et en mathématiques

	Cours simple	Cours multiple	Total
VE	483	42	525
%	92	8	100,0

	Cours simple	Cours multiple	Différence
Français prétest	5,2	5,4	-0,2 ns
Mathématiques prétest	4,8	4,8	0 ns
Français post-test	4,9	5,1	-0,2 ns
Mathématiques post-test	4,5	4,5	0 ns

Les garçons (55 %) obtiennent en moyenne un point en moins que les filles aux deux épreuves de français. L'écart en mathématiques est presque nul. Le score aux épreuves décroît sans différence de genre soit en français soit en mathématiques.

Tableaux 44 et 45- Différences de genre : distribution et score en français et en mathématiques

	Garçons	Filles	Total
VE	289	234	525
%	55,1	45	100,1

	Garçons	Filles	Différence
Français prétest	4,8	5,8	-1 *
Mathématiques prétest	4,8	4,9	-0,1 ns
Français post-test	4,5	5,4	-0,9 *
Mathématiques post-test	4,4	4,5	-0,1 ns

* $p < 0,05$

Les élèves issus de milieux favorisés (73 %) réussissent mieux que les autres en français. En mathématiques on observe une situation inverse, cependant les écarts sont négligeables dans toutes les épreuves.

Tableaux 46 et 47 - Statut socio-économique et culturel : distribution et score en français et en mathématiques

	Statut socio-économique et culturel au-dessus de la moyenne	Statut socio-économique et culturel en dessous de la moyenne	Total
VE	383	142	525
%	73	27,1	100,1

	Statut socio-économique et culturel au-dessus de la moyenne	Statut socio-économique et culturel en dessous de la moyenne	Différence
Français prétest	5,2	5,4	-0,2 ns
Mathématiques prétest	4,9	4,6	0,3 ns
Français post-test	4,9	5,1	-0,2 ns
Mathématiques post-test	4,6	4,2	0,4 ns

Les résultats des élèves étrangers (8,6 %) sont plus faibles, surtout aux épreuves de français avec un écart (-0,8) qui reste constant pendant l'année scolaire.

Tableaux 48 et 49 - Élèves natifs et étrangers : distribution et score en français et en mathématiques

	Natifs	Étrangers	Total
VE	480	45	525
%	91,4	8,6	100

	Natifs	Étrangers	Différence
Français prétest	5,3	4,5	0,8 *
Mathématiques prétest	4,9	4,3	0,6 ns
Français post-test	5	4,2	0,8 *
Mathématiques post-test	4,5	3,8	0,7 *

* $p < 0,05$

Au collège, on observe des différences minimales entre les dispositions motivationnelles des élèves, si l'on considère d'une part les classes à cours simple et celles à cours multiple de l'école primaire et d'autre part le niveau du prétest et du post-test. De plus, on constate que les régulations de la motivation sont toujours plus structurées au début de l'année pour les élèves des classes à cours multiple à l'école primaire ; pour ceux venant des classes à cours simple la motivation externe et celle introjectée présentent une situation inverse où ressort un degré légèrement plus haut au post-test. Cependant, ces différences ne sont pas statistiquement significatives.

Tableau 50 - Disposition motivationnelle

	Régulation externe		Régulation introjectée		Régulation identifiée		Régulation intrinsèque	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Cours simple	2,67	2,69	2,5	2,51	3,33	3,27	2,3	2,25
Cours multiple	2,66	2,62	2,55	2,45	3,37	3,19	2,31	2,3
Différence	0,01	0,07	-0,05	0,06	-0,06	0,08	-0,01	-0,05
	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

La motivation des élèves venant des classes à cours multiple se présente plus forte que celle des élèves des classes à cours simple pendant toute la première année du collège (+0,1 au début de l'année et +0,28 à la fin de l'année). On peut constater une croissance de l'autonomie seulement pour les élèves des classes à cours multiple, par contre l'indice d'autonomie relative des élèves venant des classes à cours simple diminue.

Tableau 51 – Indice d'autonomie relative

	Indice d'autonomie relative		
	Prétest	Post-test	Différence
Cours simple	0,07	-0,07	-0,14
Cours multiple	0,17	0,21	0,04
Différence	-0,1 ns	-0,28 ns	

Par rapport à la représentation que les élèves se font de l'environnement éducatif, dans leur relation avec les enseignants, ils expérimentent principalement la perception du climat soutenant la compétence, ensuite un climat soutenant la proximité sociale et seulement à la fin il y a la perception du développement de l'autonomie, sans différences considérables liées à la typologie de la classe de l'école primaire ou à la matière.

Tableau 52 - Perception du climat en classe

	Cours simple	Cours multiple	Différence
Perception d'un climat soutenant l'autonomie – Enseignant de français	4,47	4,44	0,03 ns
Perception d'un climat soutenant la compétence-Enseignant de français	5,07	4,9	0,17 ns
Perception d'un climat soutenant la proximité sociale - Enseignant de français	4,94	4,74	0,2 ns
Perception d'un climat soutenant l'autonomie - Enseignant de mathématiques	4,44	4,8	-0,37 ns
Perception d'un climat soutenant la compétence- Enseignant de mathématiques	4,92	5,37	-0,45 ns
Perception d'un climat soutenant la proximité sociale - Enseignant de mathématiques	4,74	5,17	-0,43 ns

Les enseignants

Parmi les enseignants de français 96,4 % sont des femmes, ce pourcentage baisse à 68% pour les enseignants de mathématiques. Plus de 3 enseignants sur 4 travaillent à temps plein sur plusieurs classes et l'ancienneté moyenne est de 19 années.

Tableau 53 - Distribution des enseignants selon le genre

	Français		Mathématiques	
	VE	%	VE	%
Hommes	1	3,6	8	32
Femmes	27	96,4	17	68
Total	28	100	25	100

Tableau 54 – Condition de travail

	Français		Mathématiques	
	VE	%	VE	%
À temps plein sur la classe évaluée	6	22,2	5	20
À temps plein sur plusieurs classes	21	77,8	19	76
À mi-temps	0	0	1	4
Total	27	100	25	100

La conception de la réussite scolaire liée aux aptitudes naturelles, selon laquelle les performances ont essentiellement pour origine des dons innés est beaucoup plus enracinée parmi les enseignants de mathématiques (2,26) que ceux de français (1,77). L'opinion que la qualité des résultats des élèves soit le produit de leur investissement dans la tâche est celle qui correspond le mieux aux enseignants (3,17 pour ceux de français et 3,32 pour ceux de mathématiques).

Tableau 55 - Opinion sur les élèves en général

	Français	Mathématiques	Différence
Représentation statique ou progressive des performances scolaires	1,75	1,92	-0,17 ns
Réussite scolaire liée à des aptitudes naturelles ou non	1,77	2,26	-0,49 *
Connaissances globales ou variables en fonction du domaine scolaire	2,44	2,8	-0,36 ns
Capacités associées à l'investissement dans la tâche	3,17	3,32	-0,15 ns

* $p < 0,05$

Comme les élèves reconnaissent principalement un climat soutenant la compétence dans la relation avec leurs enseignants, d'une manière analogue émerge que les enseignants soutiennent surtout la compétence des élèves en classe (4,58 pour ceux de français et 4,31 pour ceux de mathématiques).

Tableau 56 - Climat en classe

	Français	Mathématiques	Différence
Climat soutenant l'autonomie	3,87	3,64	0,23 ns
Climat soutenant la compétence	4,58	4,31	0,27 ns
Climat soutenant la proximité sociale	3,98	3,55	0,43 ns

En continuité avec l'école primaire, pareillement au collège, les stratégies valorisant la centration de l'enseignant sur des buts de maîtrise sont la pratique que les enseignants mettent le plus en place (3,99 pour ceux de français et 3,58 pour ceux de mathématiques).

Tableau 57 - Pratiques des enseignants

	Français	Mathématiques	Différence
Stratégies d'enseignement valorisant la centration de l'enseignant sur des buts de maîtrise ou d'apprentissage des élèves	3,99	3,58	0,41 ns
Stratégies d'enseignement valorisant la démonstration de la compétence / centration sur des buts de performance	1,79	1,93	-0,14 ns

En ce qui concerne le ressenti des enseignants sur les conséquences de leurs action pédagogique sur les élèves, les enseignants du collège, comme ceux de l'école primaire, s'identifient le plus dans le profil de l'efficience personnelle (3,6).

Tableau 58 - Avis sur l' action auprès des élèves

	Français	Mathématiques	Différence
Efficience personnelle	3,6	3,61	-0,01 ns
Ressenti de maîtrise	3,25	3,36	-0,11 ns

Analyse multiniveau

Dans cette section nous présentons des modèles multiniveaux afin d'expliquer la dispersion des résultats des acquis scolaires en français et en mathématiques et des diverses formes de régulation de la motivation (externe, introjectée, identifiée et intrinsèque) des élèves à la fin de la première année du collège.

Les estimations présentées sont celles qui répondent le mieux aux critères de significativité.

Tableau 59 - Représentation des modèles testés pour expliquer les acquis en français et en les mathématiques des élèves

Modèle vide M1	Modèle avec les variables individuelles des élèves M2	Modèle qui intègre l'information sur la typologie de la classe à l'école primaire M3	Modèle qui intègre ultérieures variables agrégées au niveau de la classe M4
	<p>- Caractéristiques socio-démographiques et scolaires :</p> <p>contexte socio-économique et culturel à la maison</p> <p>genre</p> <p>pays d'origine</p> <p>carrière scolaire</p> <p>score initial</p> <p>- climat motivationnel perçu par les élèves :</p> <p>-soutenant l'autonomie</p> <p>-soutenant la compétence</p> <p>-soutenant la proximité sociale</p> <p>- régulation de la motivation en fin d'année :</p> <ul style="list-style-type: none"> • externe • introjectée • identifiée • intrinsèque 	<p>Classe à cours simple ou multiple</p>	<p>-Score moyen de la classe ;</p> <p>-variables concernant l'environnement motivationnel déclaré par les enseignants :</p> <p><i>*style motivationnel :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ soutenant l'autonomie ◦ soutenant la compétence ◦ soutenant la proximité sociale <p><i>*stratégies d'enseignement :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ valorisant la maîtrise de la tâche ◦ valorisant la compétition entre les élèves

On précise que les scores en français et en mathématiques ont été centrés et réduits sur la moyenne générale.

Tableau 60 - Représentation des modèles testés pour expliquer le degré de régulation de la motivation des élèves

Modèle vide M1	Modèle avec les variables individuelles des élèves M2	Modèle qui intègre l'information sur la typologie de la classe à l'école primaire M3	Modèle qui intègre ultérieures variables agrégées à niveau de la classe M4
	<p>- Caractéristiques socio-démographiques et scolaires :</p> <p>contexte socio-économique et culturel à la maison</p> <p>genre</p> <p>pays d'origine</p> <p>carrière scolaire</p> <p>score initial</p> <p>- climat motivationnel perçu par les élèves par rapport aux enseignants de français et de mathématiques :</p> <p>soutenant l'autonomie</p> <p>soutenant la compétence</p> <p>soutenant la proximité sociale</p>	<p>Classe à cours simple ou multiple</p>	<p>-Score moyen de la classe ;</p> <p>-variables concernant l'environnement motivationnel déclaré par les enseignants de français et de mathématiques :</p> <p><i>*style motivationnel :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ° soutenant l'autonomie ° soutenant la compétence ° soutenant la proximité sociale <p><i>*stratégies d'enseignement :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ° valorisant la maîtrise de la tâche ° valorisant la compétition entre les élèves

Tableau 61 - Acquis en français à la fin de la première année du Collège

Paramètres	Modèle 1 (vide)
<i>Effets fixes</i>	
Ordonnée à l'origine	
<i>Effets aléatoires</i>	
Niveau 2 (classes) : variance des constantes	0 .
Niveau 1 (élèves) : variance inter-élèves	4,1536 (0,2480) *
-2 log V	2397,2

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève qu'il n'y a pas de variance significative inter-classes et que la totalité des différences d'acquisitions en français est imputable à l'intérieur des classes.

Les modèles les plus complexes ne convergent pas.

Tableau 62 - Acquis en mathématiques à la fin de la première année du Collège

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de la classe à l'école primaire)	Modèle 4 (variables agrégées)
<i>Effets fixes</i>				
Ordonnée à l'origine	-0,3493 (0,171) *	-0,1859 (0,1828) ns	-0,1952 (0,1829) ns	-0,02916 (0,2083) ns
Score moyen de l'élève pré-test		0,8881 (0,01393) *	0,8890 (0,01393) *	0,8853 (0,01445) *
Régulation externe post-test		-0,00764 (0,05371) ns	-0,00574 (0,05372) ns	-0,01298 (0,05602) ns
Régulation introjectée post-test		-0,08718 (0,06404) ns	-0,08803 (0,06405) ns	-0,08173 (0,06724) ns
Régulation identifiée post-test		0,08519 (0,05486) ns	0,08833 (0,05495) ns	0,09436 (0,05690) ns
Régulation intrinsèque post-test		0,05576 (0,04976) ns	0,05502 (0,04977) ns	0,05635 (0,05196) ns
Climat perçu par l'élève soutenant l'autonomie		-0,1114 (0,03679) *	-0,1101 (0,03681) *	-0,1004 (0,03829) *
Climat perçu par l'élève soutenant la compétence		0,1100 (0,03701) *	0,1066 (0,03713) *	0,1070 (0,03807) *
Classe à cours multiple à l'école primaire			0,1065 (0,1023) ns	0,1212 (0,1036) ns

Stratégies d'enseignement valorisant la compétition entre les élèves déclarées par l'enseignant				-0,1173 (0,05717) *
<i>Effets aléatoires</i>				
Niveau 2 (classes) : variance des constantes	0,5750 (0,2167) *	0,01059 (0,008856) ns	0,009914 (0,008703) ns	0,007154 (0,008346) ns
Niveau 1 (élèves) : variance inter-élèves	4,5043 (0,2730) *	0,3331 (0,02320) *	0,3335 (0,02325) *	0,3416 (0,02444) *
-2 log V	2515,8	818,2	819,8	789,3

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que la part de variance inter-classes des scores en mathématiques s'élève à 11,3 % et que la part de variance inter-élèves est égale à 88,7 %. Par conséquent, il ressort que la plus grande part des différences d'acquisitions en mathématiques se situe à l'intérieur des classes, mais qu'il existe néanmoins des différences significatives entre les classes.

Dans les modèles suivants, les coefficients des variables explicatives représentent l'augmentation des scores des élèves associée à une augmentation d'un point dans l'échelle de la variable considérée, toute chose étant égale par ailleurs.

Le modèle 2 qui inclut les variables individuelles et les variables relatives au climat motivationnel perçu par les élèves explique 98,2 % de la variance inter-classes des résultats en mathématiques et 92,6 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 1697$, pour 7 ddl ; $p < 0,0005$).

Le score du prétest a un effet significatif sur celui du post-test, un point de plus au score initial s'accompagne en moyenne d'environ un point de plus au score final (0,8881). Le niveau des élèves de la fin de l'année dépend donc de leur niveau du début de l'année.

Concernant la motivation, globalement l'effet des différentes régulations sur les acquisitions en mathématiques est négligeable.

Par rapport à l'environnement éducatif, plus les élèves perçoivent que les enseignants soutiennent leur autonomie, plus les résultats sont faibles (-0,1114) ; plus les élèves sentent que l'enseignant encourage la compétence, mieux ils progressent (0,1100) dans la matière.

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 98,3 % de la variance inter-classes des scores en mathématiques et 92,6 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il n'ajuste

pas mieux les données que le précédent ($\Delta(2-3) = -1,6$ pour 1 ddl ; $p > 0,9995$). Cette valeur de Chi2 à 1 degré de liberté n'est pas statistiquement significative, avoir fréquenté une classe à cours multiple à l'école primaire a une influence négligeable sur les acquisitions en mathématiques au collège.

Le modèle 4 ajuste significativement mieux les données que le modèle 3 ($\Delta(3-4) = 30,5$ pour 1 ddl ; $p < 0,0005$) : il explique 98,8 % de la variance inter-classes et 92,4 % de la variance inter-élèves du modèle vide.

Au regard des stratégies d'enseignement, plus les enseignants incitent les élèves à entrer en compétition les uns avec les autres, moins élevés sont les scores des élèves (-0,1173).

Tableau 63 - Régulation externe à la fin de la première année du Collège

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie classe à l'école primaire)
<i>Effets fixes</i>			
Ordonnée à l'origine	2,6843 (0,04169) *	0,4214 (0,1260) *	0,4224 (0,1263) *
Score moyen de l'élève pré-test		0,7269 (0,03373) *	0,7269 (0,03376) *
Élève étranger		0,2176 (0,08668) *	0,2172 (0,08682) *
Climat perçu par l'élève soutenant l'autonomie de l'enseignant de français		0,06285 (0,01797) *	0,06290 (0,01799) *
Classe à cours multiple à l'école primaire			-0,01443 (0,08596) ns
<i>Effets aléatoires</i>			
Niveau 2 (classes): variance des constantes	0,02033 (0,01303) ns	0,001177 (0,004593) ns	0,001164 (0,004615) ns
Niveau 1: variance inter-élèves	0,4986 (0,03211) *	0,2540 (0,01735) *	0,2546 (0,01741) *
-2 log V	1109,1	690	693

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que la part de variance inter-classes s'élève à 3,9 % et que la plus grande part des différences dans la régulation externe des élèves se situe à l'intérieur des classes avec une variance inter-élèves égale à 96,1 %.

Le modèle 2 explique 94,2 % de la variance inter-classes du degré de régulation externe et 49,1 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 419,1$ pour 3 ddl ; $p < 0,0005$).

Plus la régulation externe est structurée au début de l'année, plus se renforce (0,7269) tout au long du parcours scolaire. Toutes choses égales par ailleurs, la régulation externe des élèves étrangers est plus forte (0,2176) que celle des élèves natifs. L'effet du climat perçu par l'élève soutenant autonomie de l'enseignant de français est positif et significatif (0,06285) : plus les élèves perçoivent l'autonomie de la part de l'enseignant plus leur motivation est externe.

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 94,3 % de la variance inter-classes de la régulation externe et 48,9 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il n'ajuste pas les données que le précédent ($\Delta(2-3) = -3$ pour 1 ddl ; $p > 0,9995$), cette valeur de Chi2 à 1 degré de liberté n'est pas statistiquement significative, l'effet des classes à cours multiple est négligeable.

Tableau 64 - Régulation introjectée à la fin de la première année du Collège

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de classe à l'école primaire)	Modèle 4 (variables agrégées)
<i>Effets fixes</i>				
Ordonnée à l'origine	2,4967 (0,03912) *	0,5770 (0,1194) *	0,5798 (0,1196) *	0,1625 (0,2207) ns
Score moyen de l'élève pré-test		0,5653 (0,03672) *	0,5661 (0,03676) *	0,5602 (0,03855) *
Climat perçu par l'élève soutenant l'autonomie de l'enseignant de français		0,1117 (0,01787) *	0,1118 (0,01788) *	0,1145 (0,01869) *
Classe à cours multiple à l'école primaire			-0,06708 (0,08563) ns	-0,07439 (0,08620) ns
Style soutenant la compétence déclaré par l'enseignant de mathématiques				0,09877 (0,04156) *
Niveau 2 (classes) : variance des constantes	0,02041 (0,01156) *	0,005414 (0,005338) ns	0,005668 (0,005423) ns	0,003207 (0,005202) ns
Niveau 1 (élèves) : variance inter-élèves	0,3907 (0,02517) *	0,2449 (0,01656) *	0,2449 (0,01658) *	0,2496 (0,01788) *
-2 log V	988,2	686	688,5	623,9

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que 5 % de la dispersion du niveau de régulation introjectée des élèves est imputable à des différences entre les classes et que la part de variance inter-élèves est égale à 95 %.

Le modèle 2 explique 73,5 % de la variance inter-classes de la régulation introjectée des élèves et 37,3 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 302,2$ pour 2 ddl ; $p < 0,0005$). Le niveau de régulation introjectée de la fin de l'année des élèves dépend de leur niveau du début de l'année, le coefficient est positif et significatif (0,5653). Plus les élèves perçoivent un climat soutenant l'autonomie de l'enseignant de français, plus leur régulation introjectée se renforce (0,1117).

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 72,2 % de la variance inter-classes du niveau de régulation introjectée et 37,3 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il n'ajuste pas les données que le précédent ($\Delta(2-3) = -2,5$ pour 1 ddl ; $p > 0,9995$). Cette valeur de Chi2 à 1 degré de liberté n'est pas statistiquement significative. Il n'y a pas des différences significatives entre les élèves des deux typologies de classe. Le modèle 4 ajuste significativement mieux les données que le modèle 3 ($\Delta(3-4)=62,1$ pour 1 ddl ; $p < 0,0005$) : il explique 84,3 de la variance inter-classes et 36,1 % de la variance inter-élèves du modèle vide.

En ce qui concerne le style des enseignants de mathématiques, plus ces derniers déclarent de mettre en place en classe un climat favorisant la compétence plus la motivation des élèves est introjectée (0,09877).

Tableau 65 - Régulation identifiée à la fin de la première année du Collège

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie de classe à l'école primaire)	Modèle 4 (variables agrégées)
<i>Effets fixes</i>				
Ordonnée à l'origine	3,2547 (0,03997) *	0,5121 (0,1279) *	0,5108 (0,1278) *	0,3783 (0,1430) *
Score moyen de l'élève pré-test		0,6002 (0,03991) *	0,6009 (0,03985) *	0,5939 (0,04024) *
Climat perçu par l'élève soutenant l' autonomie de l'enseignant de français		0,08104 (0,01787) *	0,08091 (0,01785) *	0,07553 (0,01794) *
Climat perçu par l'élève soutenant la compétence de l'enseignant de mathématiques		0,08240 (0,01472) *	0,08434 (0,01476) *	0,09007 (0,01507) *
Classe à cours multiple à l'école primaire			-0,1239 (0,07943) ns	-0,1048 (0,07944) ns
Stratégies d'enseignement valorisant la compétition déclarées par l'enseignant de français				0,08018 (0,03708) *
<i>Effets aléatoires</i>				
Niveau 2 (classes) : variance des constantes	0,02092 (0,01231) ns	0,002746 (0,004122) ns	0,002866 (0,004163) ns	0
Niveau 1 (élèves) : variance inter-élèves	0,4186 (0,02686)	0,2076 (0,01412)	0,2069 (0,01409)	0,2113 (0,01434)

	*	*	*	*
-2 log V	1032,7	607,1	607,9	590,1

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que la part de variance inter-classes du niveau de régulation identifiée s'élève à 88,4 % et que la part de variance inter-élèves est égale à 11,6 %. Le modèle qui inclut les variables individuelles des élèves explique 86,9 % de la variance inter-classes de la régulation identifiée et 50,4 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 425,6$ pour 3 ddl ; $p < 0,0005$). L'impact du niveau du début de l'année est significatif sur le degré final de la régulation identifiée des élèves. Un point de plus au score initial s'accompagne en moyenne de demi point de plus au score final (0,6002). La motivation identifiée des élèves de la fin de l'année dépend donc de leur niveau du début de l'année. Concernant l'environnement pédagogique perçu par les élèves, le soutien à l'autonomie de l'enseignant de français augmente la motivation identifiée (0,08104) ; on observe, en outre, que la perception de la compétence de l'enseignant de mathématiques résulte efficace (0,08240).

Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 86,3 % de la variance inter-classes de la régulation identifiée et 50,6 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il n'ajuste pas mieux les données que le précédent ($\Delta(2-3) = -0,8$ pour 1 ddl ; $p > 0,9995$). Cette valeur de Chi2 à 1 degré de liberté n'est pas statistiquement significative.

Le modèle 4 ajuste significativement mieux les données que le modèle 3 ($\Delta(3-4) = 17,8$ pour 1 ddl ; $p < 0,0005$) : il explique 100 % de la variance inter-classes de la régulation identifiée et 49,5 % de la variance inter-élèves du modèle vide.

Parmi les stratégies d'enseignement, l'adoption des stratégies valorisant la compétition de la part de l'enseignant de français (0,08018) se révèle efficace pour le développement de cette forme de motivation.

Tableau 66 - Régulation intrinsèque à la fin de la première année du Collège

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2 (variables individuelles)	Modèle 3 (variables individuelles + typologie classe à l'école primaire)	Modèle 3 (variables agrégées)
<i>Effets fixes</i>				
Ordonnée à l'origine	2,2560 (0,04239) *	0,2553 (0,1035) *	0,2550 (0,1037) *	0,07484 (0,1579) ns
Score moyen de l' élève pré- test		0,6422 (0,03420) *	0,6421 (0,03424) *	0,6463 (0,03744) *
Climat perçu par l'élève soutenant l'autonomie par l'enseignant de français		0,08063 (0,01919) *	0,08081 (0,01922) *	0,07676 (0,02108) *
Climat perçu par l'élève soutenant l'autonomie de l'enseignant de mathématiques		0,04142 (0,01685) *	0,04096 (0,01695) *	0,03266 (0,01945) ns
Classe à cours multiple à l'école primaire			0,02301 (0,08656) ns	0,04643 (0,09197) ns
Style soutenant la proximité sociale déclaré par l'enseignant de mathématiques				0,06758 (0,03211) *
<i>Effets aléatoires</i>				
Niveau 2 (classes) : variance des constantes	0,02274 (0,01360) *	0,000677 (0,003945) ns	0,000778 (0,003991) ns	0
Niveau 1 (élèves) : variance inter-élèves	0,4770 (0,03086) *	0,2309 (0,01602) *	0,2313 (0,01607) *	0,2386 (0,01761) *
-2 log V	1080	625,5	628,5	548,4

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que la part de variance inter-classes de la régulation intrinsèque s'élève à 4,6 % et que la part de variance inter-élèves est égale à 95,4 %. Le modèle 2, qui inclut les variables individuelles, explique 97 % de la variance inter-classes de la régulation intrinsèque et 51,6 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 454,5$ pour 3 ddl ; $p < 0,0005$). L'effet du niveau individuel du début de l'année est positif et significatif : un point de plus au score initial s'accompagne en moyenne d'environ 0,6 point de plus au score final. La perception d'un climat soutenant l'autonomie de la part des enseignants de français (0,08063) et de mathématiques (0,04142) impacte positivement sur le développement de la régulation intrinsèque des élèves. Le modèle 3 avec l'information sur la typologie de la classe explique 96,6 % de la variance inter-classes de la régulation intrinsèque et 51,5 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Il n'ajuste pas les données que le précédent ($\Delta(2-3) = -3$ pour 1 ddl ; $p > 0,9995$). Cette valeur de Chi2 à 1 degré de liberté n'est pas statistiquement significative. Il ressort que les différences entre les élèves des classes à cours simple et multiple ne sont pas significatives. Le modèle 4 ajuste significativement mieux les données que le modèle 3 ($\Delta(3-4) = 77,1$ pour 1 ddl ; $p < 0,0005$) : il explique la totalité de la variance inter-classes de la régulation intrinsèque et 50 % de la variance inter-élèves du modèle vide. Plus les enseignants de mathématiques déclarent de soutenir la proximité sociale en classe, plus les élèves développent une motivation intrinsèque (0,06758).

3.3 Analyse longitudinale

Dans les paragraphes précédents nous avons abordé l'effet des différents facteurs sur les variables réponses relatives aux acquisitions en français et en mathématiques et au degré des quatre formes de régulation de motivation des élèves. Avec une régression du score de la fin de l'année sur celui du début de l'année, dans le 3.2.1 nous avons étudié le contexte de la dernière année de l'école primaire et dans le 3.2.2 nous avons analysé l'environnement de la première année du collège. Dans cette section nous visons à conduire une analyse longitudinale, en utilisant toutes les quatre mesures relevées, pour modéliser des courbes de croissance au cours de l'intervalle de temps correspondant à l'ensemble de la période des deux années scolaires et établir s'il y a une évolution (positive ou négative) des variables-réponses et sa forme (linéaire ou quadratique). Dans la description des trajectoires de croissance à travers le temps nous approfondirons, en particulier, l'effet de la typologie de la classe à l'école primaire (à cours simple ou multiple) sur la réussite scolaire des élèves et sur leur motivation. Avec le passage de l'école primaire au collège, se vérifie parfois une migration des élèves d'un établissement scolaire à l'autre et, dans tous les cas, d'une classe à l'autre, avec, par conséquent, le changement total du corps enseignant.

Tableau 67 - Flux au niveau d'établissement

Etablissement (primaire)	Etablissement (collège)							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
1	51			2			13	66
2		32				5		37
3		1	65			1		67
4				55				55
5					25			25
6		6		2		53		61
Total	51	39	65	59	25	59	13	311

Tableau 68 - Flux au niveau de classe

classe (primaire)	classe (collège)																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	2	6	4										1				
2	6	5	4														
3	3	2	2														
4	4		3														
5		4															
6			3										1				
7	1		2														
8				3	3	5	2										
9				3	6	5	4										
10							1										
11								5	4		6						
12									4	3							
13								3		1							
14								1	1	3							
15				1				4	4	4	2						
16								3	1	4	3						
17									2	1	6						
18												2	3	1	4		
19												2	2	2	2	3	
20													2			2	
21																	16
22												2	2	2		2	
23												3		2			
24															1		
25																	
26																	
27																	
28							1										
29					2		3								1		
30														1			
Total	16	17	18	7	11	10	11	16	16	16	17	9	11	8	8	7	16

classe (primaire)	classe (collège)									
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1									1	1
2										1
3										5
4									1	2
5									1	
6										1
7										
8					1			1		
9										
10						2	1			
11										
12										
13										
14										
15								1		
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25	5	5	4							
26			1							
27		3	4	3						
28					8	6	3	3		
29					3	5	4	6		
30					3	4	5	3		
Total	5	8	9	3	15	17	13	14	3	10

Là où les élèves appartiennent consécutivement à des unités différentes d'un même niveau se génèrent les structures aléatoires croisées longitudinales (Bressoux, 2008, p. 353) qui nous permettent de contempler plusieurs éléments dans un même niveau de la hiérarchie : au niveau des écoles, les établissements de l'école primaire et du collège, et , également au niveau des classes, soit les enseignants de l'année 1 soit ceux de l'année 2. En ce qui concerne la méthode, nous avons analysé préalablement l'effet individuel de l'environnement imputable à l'école primaire et de celui représentatif du collège sur les scores des élèves (cognitifs et motivationnels), ensuite leur effet combiné. Ces passages nous ont permis de simplifier la complexité du modèle qui, si complet, envisagerait deux classes au niveau inférieur et deux écoles à celui supérieur.

Les modèles croisés donnent la possibilité d'établir quel est le regroupement le plus pertinent, la classe la plus significative (de l'école primaire ou du collège), pour expliquer la variance des apprentissages – ou bien du degré de motivation - des élèves, tout au long de la période des deux années scolaires considérées.

Dans les modèles multiniveaux des paragraphes précédents nous avons vu que les individus des unités 1 (élèves, par exemple), étaient regroupés dans les unités de niveau supérieur constituées par leurs agrégations (classes).

Les modèles multiniveaux de croissance sont une extension des modèles multiniveaux classiques : ils considèrent que le niveau le plus bas est constitué par des mesures (Niveau 1) qui sont groupées dans les élèves auxquels appartient (Niveau 2) et ces derniers agrégés en classes (Niveau 3). Par analogie avec les modèles multiniveaux classiques, les modèles multiniveaux de croissance aussi maintiennent le cadre d'une structure hiérarchisée. La variable-réponse est constituée par cet ensemble de mesures dont nous sommes intéressés à déterminer la courbe de croissance.

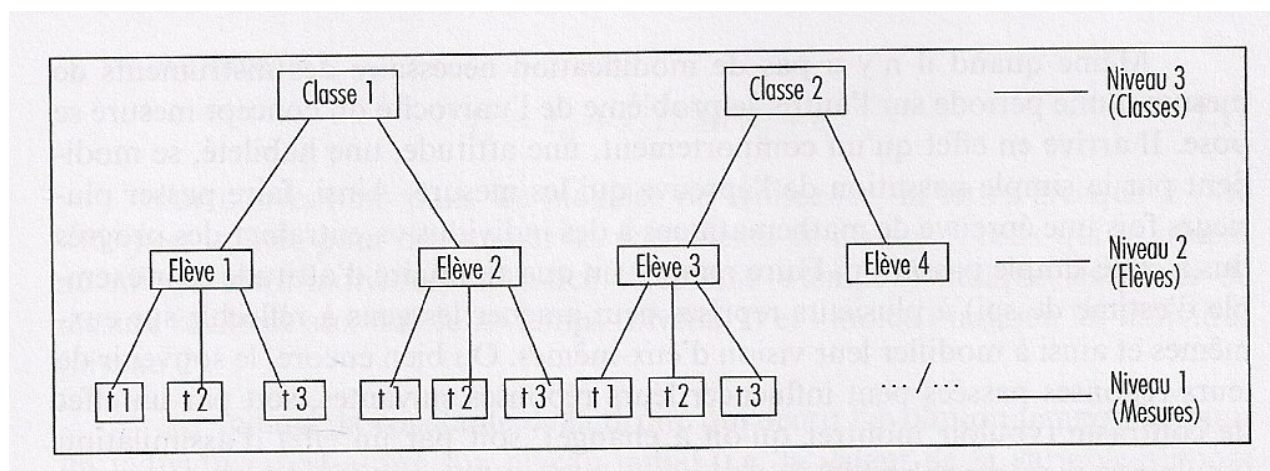


Figure 9 - Structure à trois niveaux d'un modèle longitudinal de croissance (Bressoux, 2008, p. 363).

Les modèles de croissance permettent d'étudier comment le niveau et le rythme de la variable-réponse évoluent en fonction des élèves et de leurs classes. Par construction, dans le cadre d'une analyse longitudinale, les modèles de croissance doivent incorporer une mesure du temps. Nous disposons de 4 mesures où le temps indique le nombre de mois écoulés à partir de la première évaluation. Les quatre modalités (0, 6, 12 et 18) assumées par la variable temporelle sont, respectivement,

t=0 qui correspond à la première mesure du pré-test de l'école primaire ;

t=6 post test de l'école primaire, déroulé 6 mois après la première mesure ;

t=12 pré-test du collège, une année après la première mesure ;

t=18 post test du collège, une année et demi après la première mesure.

Nous avons la même métrique (6 mois) à chacune des 4 mesures. Étant donné qu'à chaque évaluation les élèves ont été évalués par un différent ensemble d'épreuves cognitives, les échelles de mesure changent dans le temps, donc, comme pour les analyses multiniveaux classiques, les scores en français et en mathématiques ont été standardisés (centrés et réduits). Grâce à cette opération nous pouvons comparer les évolutions relatives des différents groupes autour de cette moyenne de zéro ; au contraire, pour la motivation les échelles sont toujours les mêmes dans le temps, cela nous permet d'examiner l'évolution des scores en moyenne.

Les résultats que nous allons présenter dérivent de l'analyse des modèles linéaires de croissance et des modèles avec rupture de pente sans changement de constante.

Nous avons modélisé aussi un effet quadratique du temps pour voir si la fonction est mieux approximée par une droite ou par une courbe. Pour les analyses effectuées sur tous les scores cognitifs et motivationnels, le coefficient de la variable quadratique du temps n'est jamais significatif, nous tirons que la courbe n'ajuste pas mieux les données que la droite

L'étude préliminaire conduite à travers des modèles à effets aléatoires croisés, a permis de conclure que la seule prise en compte de la classe de la première année du collège apparaît pertinente pour expliquer la régulation externe, introjectée et identifiée : l'effet de la classe du collège est plus significatif que celui de l'école primaire.

Par rapport aux acquis en français et en mathématiques et à la régulation intrinsèque, nous avons limité l'analyse aux niveaux inter-individuel (niveau 2) et intra-individuel (niveau 1), sans contempler le niveau des classes. la variance inter-classes qui résulte non significative.

Modèles linéaires de croissance

La première étape est d'analyser le *modèle inconditionnel de croissance*, c'est-à-dire le modèle qui introduit le temps comme seule variable explicative pour représenter l'évolution de la variable réponse (Y_{ti}) associée à un individu i à un temps t .

Àu niveau 1

$$Y_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i} \text{TEMPS}_{ti} + e_{ti}$$

où

π_{0i} représente l'ordonnée à l'origine de la droite qui décrit l'évolution temporelle de la variable-réponse Y_{ti} effectuée à un temps t sur un individu i du niveau 2 ;

π_{1i} indique la pente et établit le rythme d'évolution de la droite ;

e_{ti} indique l'écart d'une mesure de Y_{ti} à la droite qui décrit sa propre évolution temporelle ; les erreurs sont supposées normalement distribuées, de moyenne nulle et de variance

$$\sigma_e^2 : e_{ti} \sim N(0, \sigma_e^2).$$

Àu niveau 2

$$\pi_{0i} = \gamma_{00} + u_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \gamma_{10} + u_{1i}$$

où

γ_{00} représente la constante moyenne de la droite qui décrit l'évolution temporelle de la variable réponse ;

γ_{10} indique la pente moyenne de la droite qui décrit l'évolution temporelle de la variable-réponse ;

u_{0i} décrit l'écart d'un individu i à la constante moyenne dans la population, de distribution supposée normale, de moyenne nulle et de variance $\sigma_{u_0}^2 : u_{0i} \sim N(0, \sigma_{u_0}^2)$

u_{1i} décrit l'écart d'un individu i à la pente moyenne dans la population, de distribution supposée normale, de moyenne nulle et de variance $\sigma_{u_1}^2 : u_{1i} \sim N(0, \sigma_{u_1}^2)$

En intégrant :

$$Y_{ti} = \gamma_{00} + \gamma_{10} \text{TEMPS}_{ti} + (u_{0i} + u_{1i} \text{TEMPS}_{ti} + e_{ti})$$

Dans la deuxième étape, nous introduisons des variables explicatives à chacun des niveaux de la hiérarchie des données (*modèle conditionnel de croissance*).

Si l'on nomme X_{ti} les variables mesurées au niveau 1 et Z_i celles au niveau 2 on peut écrire :

au niveau 1

$$Y_{it} = \pi_{0i} + \pi_{1i} \text{TEMPS}_{it} + \pi_2 X_{it} + e_{it}$$

au niveau 2

$$\pi_{0i} = \gamma_{00} + \gamma_{01} Z_i + u_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \gamma_{10} + \gamma_{11} Z_i + u_{1i}$$

$$\pi_2 = \gamma_{20}$$

en intégrant :

$$Y_{it} = \gamma_{00} + \gamma_{01} Z_i + \gamma_{10} \text{TEMPS}_{it} + \gamma_{11} Z_i \text{TEMPS}_{it} + \gamma_{20} X_{it} (u_{0i} + u_{1i} \text{TEMPS}_{it} + e_{it})$$

Spécification des modèles longitudinaux de croissance

Dans les résultats que nous allons présenter pour expliquer la variable-réponse, nous avons tout d'abord testé le modèle 1 (vide) dans lequel aucune variable explicative n'est spécifiée pour voir comment se répartit la variance entre les niveaux "à vide" de façon d'avoir une base de comparaison pour apprécier la variance expliquée par les modèles suivants. La partie aléatoire permet la décomposition de la variance dans ses composants intra-élèves (Niveau 1), interindividuelle (Niveau 2) et interclasse (Niveau 3).

Le modèle 2 est un modèle inconditionnel de croissance, il intègre le temps sans spécifier d'effet aléatoire. Grâce à ce passage, on peut déterminer si la variable-réponse croît ou décroît au cours de la période étudiée.

Le modèle 3 spécifie un effet aléatoire du temps : il consent d'évaluer la tendance du rythme de croissance, s'il est homogène / uniforme pour les individus examinés ou s'il y a des variations intra-individuelles.

Le modèle 4 est un modèle conditionnel de croissance qui inclut l'information sur la typologie de la classe à l'école primaire et l'interaction entre cette variable et le temps ; on évalue, en particulier, si la croissance (positive ou négative) de la variable-réponse varie dans le temps de façon différente pour les deux groupes d'élèves des classes à cours simple et multiple. Le modèle 5 a été développé pour expliquer l'effet des formes de régulation de la motivation sur les compétences scolaires (français et mathématiques).

Tableau 69 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant les acquisitions en français des élèves

Paramètres	M1 vide	M2 inconditionnel intégrant le temps sans effet aléatoire	M3 inconditionnel spécifiant un effet aléatoire du temps	M4 conditionnel spécifiant l'effet de la typologie de la classe	M5 conditionnel spécifiant l'effet de la motivation
Effets fixes					
Constante	-0,3358 (0,08189) *	-0,4645 (0,09506) *	-0,4765 (0,1021) *	-0,5481 (0,1076) *	-0,1629 (0,2650) ns
Temps		0,01131 (0,004221) *	0,01185 (0,005291) *	0,01510 (0,005620) *	0,01117 (0,005617) *
Classe à cours multiple				0,6653 (0,3404) ns	0,5702 (0,3261) ns
Classe à cours multiple × Temps				-0,02540 (0,01638) ns	-0,01616 (0,01543) ns
Régulation externe					-0,2604 (0,06581) *
Régulation introjectée					-0,01781 (0,07164) ns
Régulation identifiée					0,2065 (0,07167) *
Régulation intrinsèque					-0,04143 (0,06113) ns
Effets aléatoires					
Niveau 2 (inter-élèves) Variance des constantes	3,5582	3,5762	4,3325	4,2969	3,7134

Variance des pentes	(0,2321) *	(0,2330) *	(0,3557) * 0,006519 (0,000775) *	(0,3529) * 0,006455 (0,000771) *	(0,3246) * 0,005188 (0,000683) *
Covariance constantes-pentes			-0,06403 (0,01357) *	-0,06250 (0,01345) *	-0,05658 (0,01222) *
Niveau 1 (intra-élèves)	1,0702 (0,04422) *	1,0617 (0,04387) *	0,7095 (0,03523) *	0,7090 (0,03519) *	0,5268 (0,03116) *
-2 log V	6518,3	6511,2	6378,9	6374,5	4962,3

* $p < 0,05$

Le modèle 1 permet de décomposer la variance totale des acquisitions en français. On relève que la part de variance inter-élèves s'élève à 76,9 % et que la variance intra-individuelle est 23,1 % de la variance totale des acquisitions en français.

La constante (-0,3358) indique le score moyen en français.

Le modèle 2 intègre le temps sans spécifier d'effet aléatoire. Il ajuste mieux les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 7,1$ pour 1 ddl ; $p < 0,01$).

Nous observons une faible réduction de la variance intra-élèves des résultats en français (0,8 %) par rapport au modèle 1.

Le modèle 3 spécifie un effet aléatoire du temps. Cela améliore significativement l'ajustement aux données ($\Delta(2-3) = 132,3$ pour 2 ddl ; $p < 0,0005$). Les élèves ne connaissent pas tous le même rythme de croissance des acquis en français : ceux plus performants améliorent plus que les autres au cours de la période étudiée.

La part de variance intra-individuelle des scores en français est réduite par la spécification d'un effet aléatoire du temps, le modèle explique 33,7 % de la variance intra-élèves du modèle vide.

Le modèle 4 inclut l'effet de la classe à cours multiple et une interaction entre cette variable et le temps ; cela n'améliore pas les données ($\Delta(3-4) = 3,5$ pour 2 ddl ; $p > 0,1$).

2

Par rapport au modèle vide, « Pseudo R^2 » = 0,3375 pour la variance intra-élèves, ce résultat est stable par rapport au modèle 3.

L'effet de la typologie de la classe sur les scores en français en fonction du temps, spécifié dans le modèle 4, n'est pas significatif.

Le modèle 5 spécifie l'effet de la motivation sur les acquisitions. Il ajuste mieux les données que le précédent ($\Delta(4-5) = 1413,1$ pour 4 ddl ; $p < 0,0005$). Par rapport au modèle vide, le modèle 5 explique 50,8 % de la variance intra-individuelle des scores en français avec un gain explicatif de près de 17 points par rapport au modèle 4. En ce qui concerne les variables motivationnelles, la régulation identifiée et celle externe ont un effet significatif. Comme attendue en théorie pour ces deux variables, la régulation identifiée exerce un effet positif : plus les élèves développent cette régulation plus les acquisitions en bénéficient (0,2065) ; au contraire, la régulation externe présente un coefficient négatif (-0,2604) : les élèves avec une régulation externe plus élevée obtiennent de mauvais résultats que les autres. Les effets de la régulation introjectée et intrinsèque ne sont pas significatifs.

Tableau 70 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant les acquisitions en mathématiques des élèves

Paramètres	M1 vide	M2 inconditionnel intégrant le temps sans effet aléatoire	M3 inconditionnel spécifiant un effet aléatoire du temps	M4 conditionnel spécifiant l'effet de la typologie de la classe	M5 conditionnel spécifiant l'effet de la motivation
Effets fixes					
Constante	-0,3277 (0,1030) *	-0,4026 (0,1143) *	-0,4032 (0,1072) *	-0,5353 (0,1145) *	0,4845 (0,3799) ns
Temps		0,008701 (0,005753) ns	0,008475 (0,006838) ns	0,0153 (0,007338) *	0,005560 (0,007727) ns
Classe à cours multiple				0,9613 (0,3091) *	0,9075 (0,2873) *
Classe à cours multiple × Temps				-0,04926 (0,01974) *	-0,04545 (0,01942) *
Régulation externe					-0,2618 (0,09898) *
Régulation introjectée					-0,04788 (0,1111) ns
Régulation identifiée					-0,04886 (0,1121) ns
Régulation intrinsèque					0,1294 (0,09127) ns
Effets aléatoires					
Niveau 2 (inter-élèves) Variance des constantes	3,0629	3,06	2,8228	2,766	2,0335

Variance des pentes	(0,2761) *	(0,2758) *	(0,2720) * 0,006593 (0,00138) *	(0,2672) * 0,006535 (0,001126) *	(0,2313) * 0,005401 (0,001097) *
Niveau 1 (intra-élèves)	1,8796 (0,0860) *	1,8759 (0,08581) *	1,4645 (0,08089) *	1,4556 (0,07995) *	1,2364 (0,08147) *
-2 log V	5144,9	5142,6	5085,7	5073,5	3873,9

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que la part de variance inter-élèves est 62 % et la variance intra-individuelle est 38 % de la variance totale des acquisitions en mathématiques.

La constante (-0,3277) indique le niveau moyen en mathématiques.

Le modèle 2 intègre le temps sans spécifier d'effet aléatoire. Il n'ajuste pas mieux les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 2,3$ pour 1 ddl ; $p > 0,1$).

À chaque niveau, la variance se maintient constante par rapport au modèle 1.

Le modèle 3 spécifie un effet aléatoire du temps. Il améliore significativement mieux l'ajustement aux données ($\Delta(2-3) = 56,9$ pour 1 ddl ; $p < 0,0005$). Les élèves ne connaissent pas tous le même rythme de croissance des acquis en mathématiques : ceux plus performants améliorent plus que ceux moins forts au cours de la période étudiée.

La part de variance intra-individuelle est réduite par la spécification d'un effet aléatoire du temps, le modèle explique 22,1 % de la variance intra-élèves et 7,8 % de la variance inter-élèves des acquisitions en mathématiques du modèle vide.

Le modèle 4 inclut l'effet de la classe à cours multiple et une interaction entre cette variable et le temps ; cela améliore significativement les données ($\Delta(3-4) = 12,2$ pour 2 ddl ; $p < 0,005$).

2

Par rapport au modèle vide, « Pseudo R² » = 0,226 pour la variance intra-élèves des scores en mathématiques, le résultat est presque stable par rapport au modèle 3.

Ce modèle explique 9,7 % de la variance inter-élèves du modèle vide et permet d'étudier l'effet de la typologie de la classe en fonction du temps.

On relève un effet significatif des classes à cours multiple sur les apprentissages en mathématiques avec une différence entre les deux groupes d'élèves au moment de la première mesure d'environ un point (0,9613).

Le terme d'interaction entre la typologie de la classe et le temps est significatif et négatif (-0,04929),

cela signifie que le rythme de croissance des acquisitions est plus élevé pour les élèves des classes à cours simple que pour ceux des classes à cours multiple.

Le modèle 5 spécifie l'effet de la motivation sur les acquisitions. Il ajuste significativement mieux les données que le précédent ($\Delta(4-5) = 1199,6$ pour 4 ddl ; $p < 0,0005$).

Par rapport au modèle vide, le modèle 5 explique 34,2 % de la variance intra-élèves des résultats en mathématiques. Concernant la variance inter-individuelle, ce modèle explique 33,6 % de la variance inter-individuelle du modèle vide, avec un gain explicatif de près de 24 points vis-à-vis du modèle 4. En confirmant ce qui est attendu en théorie et comme pour les apprentissages en français, les élèves avec une régulation externe plus consolidée obtiennent de mauvais résultats en mathématiques que les autres (-0,2618).

Tableau 71 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant le degré de régulation externe des élèves

Paramètres	M1 vide	M2 inconditionnel intégrant le temps sans effet aléatoire	M3 inconditionnel spécifiant un effet aléatoire du temps	M4 conditionnel spécifiant l'effet de la typologie de la classe
Effets fixes				
Constante	2,6775 (0,03440) *	2,7040 (0,04250) *	2,6972 (0,04296) *	2,6857 (0,04518) *
Temps		-0,00228 (0,002127) ns	-0,00183 (0,002438) ns	-0,00067 (0,002613) ns
Classe à cours multiple				0,06450 (0,1102) ns
Classe à cours multiple × Temps				-0,00932 (0,007332) ns
Effets aléatoires				
Niveau 3 (inter-classes - collège)	0,01510 (0,008727) *	0,01540 (0,008825) *	0,01461 (0,008586) *	0,01445 (0,008536) *
Niveau 2 (inter-élèves) Variance des constantes	0,2489 (0,02151) *	0,2499 (0,02157) *	0,2840 (0,03744) *	0,2822 (0,03733) *
Variance des pentes			0,000855 (0,000177) *	0,000847 (0,000176) *
Covariance constantes- pentes			-0,00590 (0,002113) *	-0,00580 (0,002106) *
Niveau 1 (intra-élèves)	0,2399 (0,01083) *	0,2393 (0,01080) *	0,1945 (0,01074) *	0,1946 (0,01074) *

-2 log V	2901,8	2900,7	2863,9	2862,2
----------	--------	--------	--------	--------

* $p < 0,05$

Du modèle vide on relève que la part de la variance inter-classes représente 3 % de la variance totale de la régulation externe des élèves, la part de variance inter-individuelle 49,4 % et celle intra-individuelle 47,6 %.

La constante (2,6775) indique le degré moyen de la régulation externe.

Le modèle 2 intègre le temps sans spécifier d'effet aléatoire. Il n'ajuste pas les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 1,1$ pour 1 ddl ; $p > 0,1$).

À chaque niveau, la variance se maintient constante par rapport au modèle 1.

Le modèle 3 spécifie un effet aléatoire du temps. Cela améliore significativement l'ajustement aux données ($\Delta(2-3) = 36,8$ pour 2 ddl ; $p < 0,0005$).

Les élèves ne connaissent pas tous le même rythme de décroissance : les élèves avec une motivation externe plus forte tendent à avoir une décroissance moindre.

Par la spécification d'un effet aléatoire du temps, la part de variance intra-individuelle de la régulation externe est réduite, le modèle explique 18,9 % de la variance intra-élèves du modèle vide.

Par rapport au modèle 2, la variance inter-individuelle est plus élevée donc les disparités entre les élèves se creusent quelque peu.

Par rapport au modèle vide, la variance inter-écoles expliquée est 3,2 %.

Le modèle 4 qui inclut l'effet de la classe à cours multiple et une interaction entre cette variable et le temps n'améliore pas les données ($\Delta(3-4) = 1,7$ pour 2 ddl ; $p > 0,1$).

Par rapport au modèle vide, il explique 18,9 % de la variance intra-individuelle et 4,3 % de la variance inter-classes du degré de régulation externe des élèves.

L'effet des variables introduites n'est pas significatif, ne nous permettant pas de relever aucune différence liée à la typologie de la classe.

Tableau 72 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant le degré de régulation introjectée des élèves

Paramètres	M1 vide	M2 inconditionnel intégrant le temps sans effet aléatoire	M3 inconditionnel spécifiant un effet aléatoire du temps	M4 conditionnel spécifiant l'effet de la typologie de la classe
Effets fixes				
Constante	2,5021 (0,03401) *	2,5296 (0,04137) *	2,5292 (0,04227) *	2,5187 (0,04427) *
Temps		-0,00237 (0,002008) ns	-0,00235 (0,002187) ns	-0,00157 (0,002346) ns
Classe à cours multiple				0,07119 (0,1027) ns
Classe à cours multiple × Temps				-0,00584 (0,006522) ns
Effets aléatoires				
Niveau 3 (inter-classes collège)	0,01801 (0,008594) *	0,01840 (0,008717) *	0,01829 (0,008678) *	0,01834 (0,008710) *
Niveau 2 (inter-élèves) Variance des constantes	0,1855 (0,01710) *	0,1857 (0,01711) *	0,2182 (0,03217) *	0,2172 (0,03210) *
Variance des pentes			0,000410 (0,000144) *	0,000406 (0,000144) *
Covariance constantes- pentes			-0,00358 (0,001763) *	-0,00352 (0,001758) *
Niveau 1 (intra-élèves)	0,2132 0,009638 *	0,2128 (0,009620) *	0,1920 (0,01048) *	0,1920 (0,01048) *

-2 log V	2659,9	2658,6	2648,5	2647,7
----------	--------	--------	--------	--------

* $p < 0,05$

Le modèle 1 permet de décomposer la variance totale de la dispersion des valeurs du degré de régulation introjectée des élèves.

Du modèle vide on relève que la part de variance inter-classes s'élève à 4,3 % , celle inter-élèves est égale à 44,5 % et que la variance intra-individuelle est 51,2 % de la variance totale de régulation introjectée.

Le niveau moyen de régulation introjectée des élèves est 2,05 point sur un *continuum* de 1 à 4.

Le modèle 2 intègre le temps sans spécifier d'effet aléatoire. Il ne s'ajuste pas mieux aux données que le précédent ($\Delta(1-2) = 1,3$ pour 1 ddl ; $p > 0,1$), le coefficient de la variable indicatrice du temps est négligeable.

Le modèle 3, qui spécifie un effet aléatoire du temps, améliore significativement l'ajustement aux données ($\Delta(2-3) = 10,1$ pour 2 ddl ; $p < 0,01$).

La régulation introjectée ne suit pas le même rythme de décroissance pour tous les individus : les élèves avec une forme introjectée plus structurée tendent à avoir une décroissance moins forte que les autres.

La part de variance intra-individuelle est réduite par la spécification d'un effet aléatoire du temps, le modèle explique 9,9 % de la variance intra-élèves du modèle vide.

Par contre, la variance inter-individuelle est plus élevée, les disparités entre les élèves et entre les classes se creusent quelque peu.

Le modèle 4 inclut l'effet de la classe à cours multiple et une interaction entre cette variable et le temps ; il n'améliore pas les données ($\Delta(3-4) = 0,8$ pour 2 ddl ; $p > 0,1$).

Il n'y a pas de gain explicatif par rapport au modèle 3, l'effet de la typologie de la classe et son interaction avec le temps n'est pas significatif donc il n'y a pas de différence dans le rythme de décroissance de cette forme de régulation par rapport à la typologie de la classe, l'écart entre les deux groupes est négligeable.

Tableau 73 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant le degré de régulation identifiée des élèves

Paramètres	M1 vide	M2 inconditionnel intégrant le temps sans effet aléatoire	M3 inconditionnel spécifiant un effet aléatoire du temps	M4 conditionnel spécifiant l'effet de la typologie de la classe
Effets fixes				
Constante	3,2895 0,03290 *	3,3483 (0,03926) *	3,3546 (0,03622) *	3,3431 (0,03802) *
Temps		-0,00508 (0,001792) *	-0,00552 (0,001951) *	-0,00471 (0,002089) *
Classe à cours multiple				0,07787 (0,08383) ns
Classe à cours multiple × Temps				-0,00583 (0,006003) ns
Effets aléatoires				
Niveau 3 (inter-classes - collège)	0,01653 (0,008104) *	0,01727 (0,008318) *	0,01520 (0,007475) *	0,01549 (0,007585) *
Niveau 2 (inter-élèves) Variance des constantes	0,1901 (0,01647) *	0,1902 (0,01644) *	0,1343 (0,01606) *	0,1342 (0,01608) *
Variance des pentes			0,000490 (0,000083) *	0,000489 (0,000083) *
Niveau 1 (intra-élèves)	0,1734 (0,007831) *	0,1720 (0,007771) *	0,1457 (0,007395) *	0,1456 (0,007386) *
-2 log V	2454,2	2446,2	2398,3	2397

* $p < 0,05$

Le modèle 1 permet de décomposer la variance totale de la régulation identifiée des élèves.

Du modèle vide on relève que la part de variance inter-classes s'élève à 4,4 % , celle inter-élèves est 50 % et celle intra-individuelle est 45,6 % de la variance totale de la forme identifiée de la régulation.

Le modèle 2 intègre le temps sans spécifier d'effet aléatoire. Il ajuste mieux les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 8$ pour 1 ddl ; $p > 0,001$), il explique 0,8 % de la variance intra-élèves.

Le coefficient de la variable indicatrice du temps (-0,00508) renvoie que le degré de régulation identifiée décroît légèrement dans le temps.

Le modèle 3 spécifie un effet aléatoire du temps. Cela améliore significativement l'ajustement aux données ($\Delta(2-3) = 47,9$ pour 1 ddl ; $p < 0,0005$). La variance inter-classes et inter-élèves ont été réduites, le modèle 3 explique 8 % de la variance inter-classes, 29,4 % de la variance inter-élèves et 16 % de la variance intra-élèves du modèle vide.

Les élèves ne connaissent pas tous le même rythme de décroissance de la motivation et les élèves les plus motivés tendent à avoir une décroissance moins forte que ceux avec un niveau de régulation identifiée plus faible.

Le modèle 4 inclut l'effet de la classe à cours multiple et une interaction entre cette variable et le temps ; il n'améliore pas les données ($\Delta(3-4) = 1,3$ pour 2 ddl ; $p > 0,1$), il n'y a pas de gain explicatif par rapport au modèle 3, les variables introduites ne sont pas significatives, les différences entre les élèves des classes à cours simple et multiple sont négligeables.

Tableau 74 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant le degré de régulation intrinsèque des élèves

Paramètres	M1 vide	M2 inconditionnel intégrant le temps sans effet aléatoire	M3 inconditionnel spécifiant un effet aléatoire du temps	M4 conditionnel spécifiant l'effet de la typologie de la classe
Effets fixes				
Constante	2,3264 (0,02591) *	2,4694 (0,03473) *	2,4675 (0,03662) *	2,4660 (0,03922) *
Temps		-0,01261 (0,002054) *	-0,01252 (0,002325) *	-0,01274 (0,002495) *
Classe à cours multiple				0,02689 (0,1120) ns
Classe à cours multiple × Temps				0,002413 (0,006957) ns
Effets aléatoires				
Niveau 2 (inter-élèves) Variance des constantes	0,2917 (0,02316) *	0,2898 (0,02285) *	0,3482 (0,03987) *	0,3480 (0,03984) *
Variance des pentes			0,000662 (0,000164) *	0,000659 (0,000164) *
Covariance constantes- pentes			-0,00611 (0,002086) *	-0,00607 (0,002085) *
Niveau 1 (intra-élèves)	0,2335 (0,01046) *	0,2265 (0,01014) *	0,1935 (0,01051) *	0,1936 (0,01051) *
-2 log V	3004,3	2967,1	2945,1	2944,7

* $p < 0,05$

Le modèle vide permet de décomposer la variance totale de la régulation intrinsèque : la part de la variance interindividuelle représente 55,5 % de la variance totale et la part de variance intra-individuelle 44,5 %.

Le modèle 2 intègre le temps sans spécifier d'effet aléatoire. Il n'ajuste pas les données que le précédent ($\Delta(1-2) = 37,2$ pour 1 ddl ; $p < 0,0005$).

Le coefficient de la variable indicatrice du temps (-0,01261) est négatif et significatif.

Par rapport au modèle 1, la variance inter-élèves se maintient constante, ce modèle explique 3% de la variance intra-individuelle de la régulation intrinsèque .

Le modèle 3 spécifie un effet aléatoire du temps. Cela améliore significativement l'ajustement aux données ($\Delta(2-3) = 22$ pour 2 ddl ; $p < 0,0005$). La part de variance intra-individuelle est réduite par la spécification d'un effet aléatoire du temps, le modèle explique 17,1 % de la variance intra-élèves du modèle vide ; au contraire, la variance inter-individuelle est plus élevée donc les disparités entre la motivation intrinsèque des élèves se creusent quelque peu.

Le modèle 4 inclut l'effet de la typologie de la classe et l'interaction entre cette variable et le temps ; il n'améliore pas les données ($\Delta(3-4) = 0,4$ pour 2 ddl ; $p > 0,1$), les coefficients des variables ne sont pas significatifs, il n'y a pas de différences liées à la typologie de la classe de l'école primaire.

Modèles avec rupture de pente

Le passage de l'école primaire au collège mérite une attention particulière dans le but d'examiner l'efficacité des classes à cours multiple au plan des carrières scolaires et de la motivation des élèves. En effet, la typologie de la classe a un impact non seulement immédiat à l'école primaire, où les élèves apprennent dans un contexte particulier, mais elle a aussi des répercussions l'année suivante, quand les élèves se trouvent au collège et en expérimentent l'effet différé. Nous avons continué l'étude en distinguant les deux groupes d'élèves dans deux époques différentes, contemporaine à la fréquentation d'une classe à cours multiple et postérieure l'année suivante quand toutes les classes sont exclusivement à cours simple, à savoir avec un effet immédiat à l'école primaire (pendant l'année 1) ou différé au collège (pendant l'année 2).

En général, se profilent quatre « segments » d'élèves :

- élèves en classes à cours simple à l'école primaire ;
- élèves en classes à cours multiple à l'école primaire ;
- élèves en classes à cours simple au collège venant de classes à cours simple à l'école primaire ;
- élèves en classes à cours simple au collège venant de classes à cours multiple à l'école primaire.

Nous avons modélisé deux droites différentes pour chaque groupe, une pour décrire la trajectoire de croissance des variables-réponses à l'école primaire et l'autre au collège.

Dans cette représentation graphique, le passage de l'école primaire au collège constitue notre point critique où se passe la rupture de pente et on observe la variation soudaine du rythme de croissance de la variable réponse.

À partir de cela, il y a une ultérieure différenciation relative à la constante qui ouvre à deux sous catégories de modèles avec rupture de pente : ceux sans changement de constante et ceux avec changement de constante.

Les premiers, maintiennent la continuité entre les deux droites qui présentent un point de raccordement, tandis que, les seconds autorisent la présence d'un "saut" par rapport au point critique : le changement de constante explicite, donc, l'éventuelle variation que la variable-réponse peut subir dans des époques différentes qui se traduit par une interaction entre le rythme d'acquisitions et la période, en fonction du groupe. Dans notre cas, les modèles avec rupture de pente sans changement de constante résultent être les plus adéquats, donc nous omettons de montrer les résultats des analyses des modèles avec rupture de pente et changement de constante.

Modèles avec rupture de pente sans changement de constante

Nous avons spécifié un modèle visant à discriminer la tendance de la variable-réponse (cognitive ou motivationnelle) en fonction du temps, selon la typologie de la classe, en négligeant l'effet des autres variables contextuelles.

Les variables introduites dans le modèle sont :

- Temps : variable temporelle variant de 0 à 18 ;
- Classe à cours multiple : variable muette qui vaut 1 pour les élèves en classe à cours multiple à l'école primaire et vaut 0 pour ceux en classes à cours simple à l'école primaire;
- C : variable muette qui vaut 1 si le temps est supérieur à 6 (temps de 12 à 18 mois), c'est-à-dire si l'époque est relative au collège, et vaut 0 si l'époque est celle de l'école primaire (temps de 0 à 6 mois) ;
- Temps-6 : représente le temps écoulé après l'école primaire

Nous avons focalisé notre intérêt sur l' effet immédiat (à l'école primaire) et sur celui différé (au collège) de la typologie de la classe à cours multiple sur les apprentissages en français et en mathématiques et sur la motivation des élèves.

Le modèle dérivant sera :

$$\text{Variable-Réponse}_{ti} = \pi_{0i} + \pi_1 \text{TEMPS}_{ti} + \pi_2 (\text{TEMPS}-6)_{ti} C + \pi_3 \text{MULTIPLE}_{ti} + \pi_4 \text{MULTIPLE}_{ti} \text{TEMPS}_{ti} + \pi_5 \text{MULTIPLE}_{ti} (\text{TEMPS}-6)_{ti} C_{ti} + e_{it}$$

Tableau 75 - Modèle multiniveau de croissance expliquant les acquisitions des élèves en français avec rupture de pente sans changement de constante

Paramètres	Modèle
Effets fixes	
Constante	-0,4263 (0,1070) *
Temps	-0,02449 (0,01384) ns
Classe à cours multiple	0,5052 (0,3343) ns
(Temps - 6) × C	0,05340 (0,01784) *
Classe à cours multiple × temps	0,02934 (0,03689) ns
Classe à cours multiple × (temps - 6) × C	-0,07316 (0,04959) ns
Effets aléatoires	
Niveau 2 (inter-élèves)	3,5636 (0,2320) *
Niveau 1 (intra-élèves)	1,0507 (0,04342) *
-2 log V	6496,4

* $p < 0,05$

Les performances en français des élèves des classes à cours multiple se positionnent toujours sur des niveaux supérieurs à ceux des élèves des classes à cours simple.

On relève l'écart le plus important à l'école primaire : à la fin de l'année, quand les élèves des classes multiple obtiennent des résultats encore plus appréciables, ceux des classes à cours simple réalisent le pire score sur les quatre épreuves. Le passage au collège apporte un changement significatif dans le rythme d'acquisition en français. Les différences entre les élèves tendent à s'aligner : les classes à cours multiple baissent graduellement leur rendement moyen aux épreuves, tandis que les classes à cours simple sont en progrès constant.

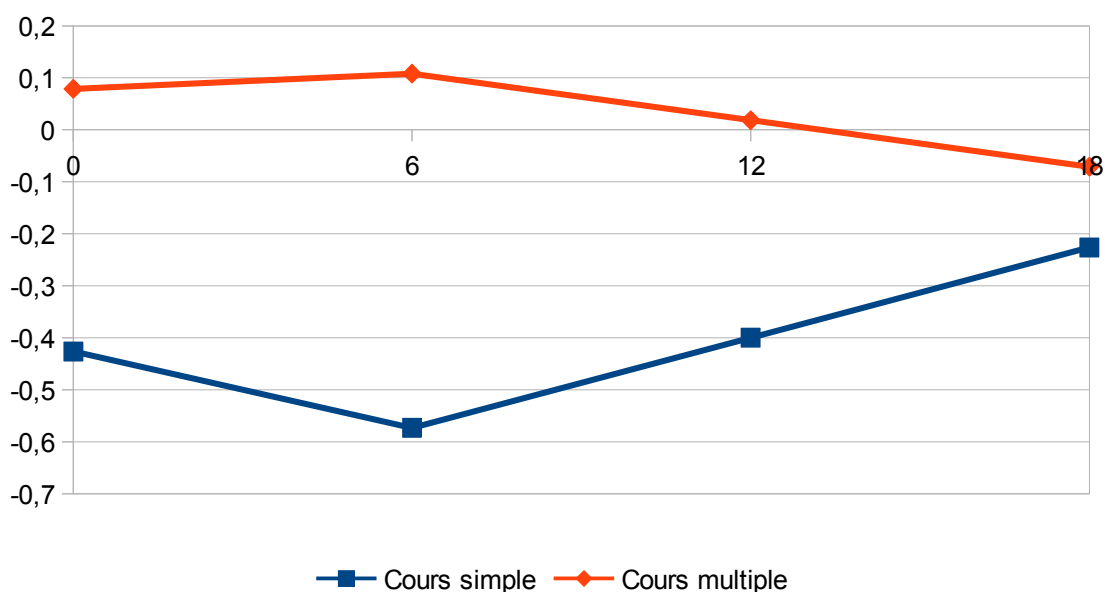


Figure 10 - Modélisation des acquisitions en français sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante

Tableau 76 - Modèle multiniveau de croissance expliquant les acquisitions des élèves en mathématiques avec rupture de pente sans changement de constante

Paramètres	Modèle
Effets fixes	
Constante	-0,51 (0,1299) *
Temps	0,005903 (0,01810) ns
Classe à cours multiple	0,6911 (0,3509) *
(Temps - 6) × C	0,01373 (0,02450) ns
Classe à cours multiple × temps	0,05596 (0,04883) ns
Classe à cours multiple × (temps - 6) × C	-0,1507 (0,06607) *
Effets aléatoires	
Niveau 2 (inter-élèves)	3,0384 (0,2737) *
Niveau 1 (intra-élèves)	1,8479 (0,08455) *
-2 log V	5125,5

* $p < 0,05$

La fonction qui représente le rythme des acquisitions en mathématiques des élèves des classes à cours simple est monotone croissante. Pour le groupe des élèves des classes à cours multiple on observe un changement de signe avec la rupture de pente dans le passage de l'école primaire au collège : le signe du rythme de croissance des acquisitions en mathématiques s'inverse, en passant de positif à négatif. L'écart initial entre les deux groupes atteint le sommet à la fin de l'école primaire ; une fois au collège, les élèves des classes à cours multiple réduisent leur rendement, les autres continuent à s'améliorer. Le fossé se réduit progressivement, les performances des deux groupes d'élèves arrivent à s'aligner, en rendant indiscernables les différences initiales liées à l'organisation de la classe de l'école primaire.

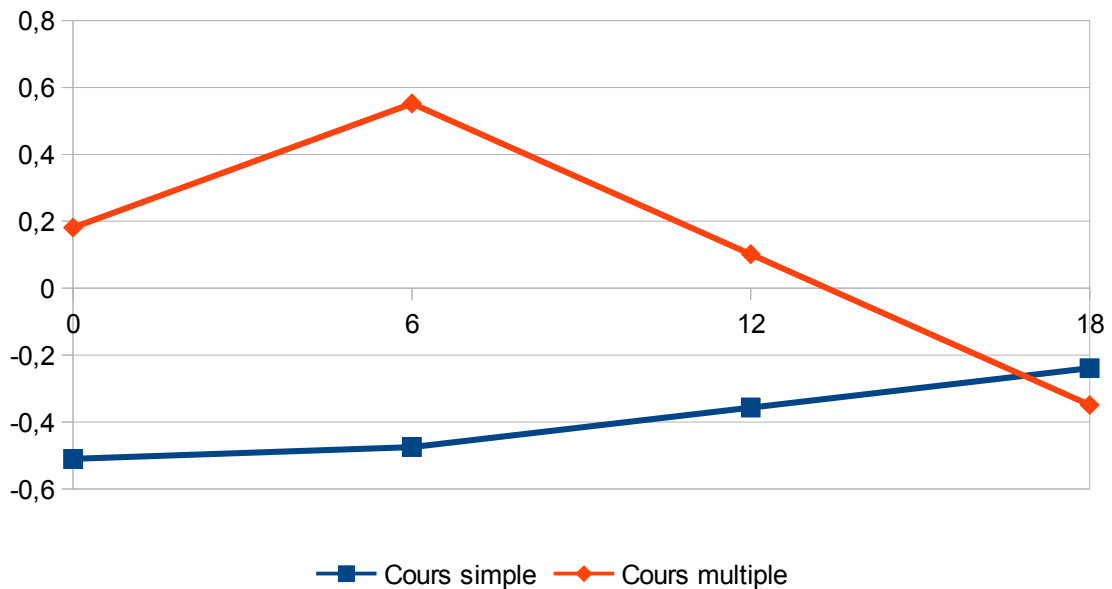


Figure 11 - Modélisation des acquisitions en mathématiques sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante

Tableau 77 - Modèle multiniveau de croissance expliquant le degré de régulation externe des élèves avec rupture de pente sans changement de constante

Paramètres	Modèle
Effets fixes	
Constante	2,7769 (0,04880) *
Temps	-0,02977 (0,007301) *
Classe à cours multiple	0,08237 (0,1184) ns
(Temps - 6) × C	0,03872 (0,009398) *
Classe à cours multiple × Temps	-0,02793 (0,01920) ns
Classe à cours multiple × (Temps - 6) × C	0,03016 (0,02588) ns
Effets aléatoires	
Niveau 3 (inter-classes)	0,01521 (0,008746) *
Niveau 2 (inter-élèves)	0,2504 (0,02146) *
Niveau 1 (intra-élèves)	0,2335 (0,01055) *
-2 log V	2873,9

* $p < 0,05$

À l'école primaire, la fonction qui représente le rythme de croissance de la régulation externe des élèves est monotone décroissante. Avec le passage de l'école primaire au collège, on observe une rupture de pente, le rythme de croissance devient positif. Au début de l'école primaire la motivation externe des élèves des classes à cours multiple est plus élevée que celle des élèves des classes à cours simple, dans les trois enquêtes suivantes la fracture entre les niveaux des deux groupes se maintient constante avec des résultats supérieurs pour le groupe des classes à cours simple.

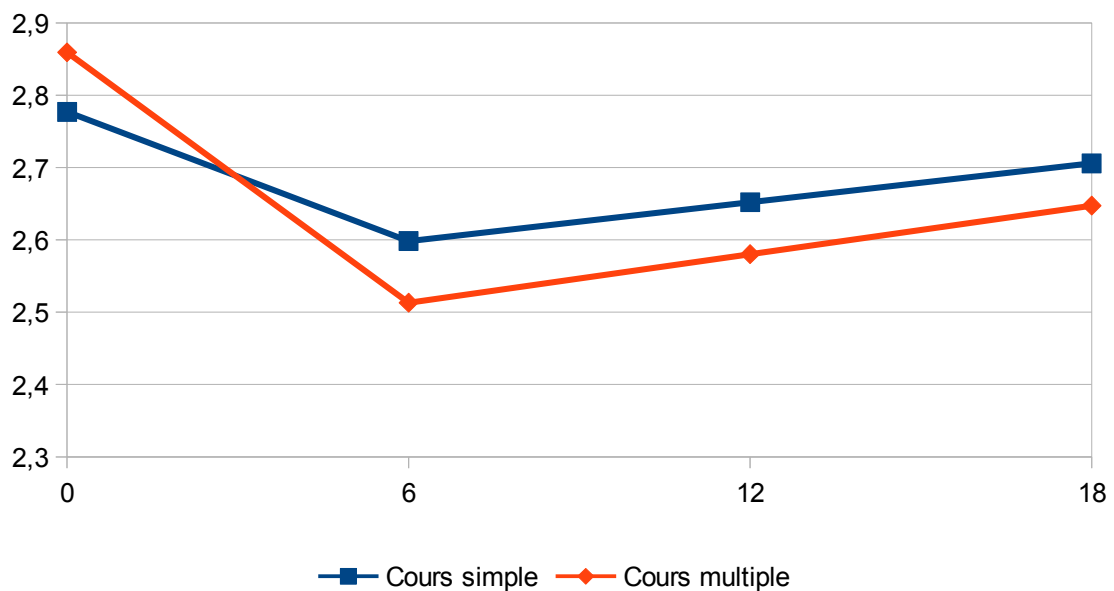


Figure 12 - Modélisation du rythme de croissance de la régulation externe sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante

Tableau 78 - Modèle multiniveau de croissance expliquant le degré de régulation introjectée des élèves avec rupture de pente sans changement de constante

Paramètres	Modèle
Effets fixes	
Constante	2,5734 (0,04717) *
Temps	-0,02013 (0,006900) *
Classe à cours multiple	0,01776 (0,1089) ns
(Temps - 6) × C	0,02511 (0,008876) *
Classe à cours multiple × Temps	0,01008 (0,01843) ns
Classe à cours multiple × (Temps - 6) × C	-0,02118 (0,02488) ns
Effets aléatoires	
Niveau 3 (inter-classes)	0,01819 (0,008680) *
Niveau 2 (inter-élèves)	0,1867 (0,01713) *
Niveau 1 (intra-élèves)	0,2108 (0,009534) *
-2 log V	2649,6

* $p < 0,05$

Les différences initiales dans la régulation introjectée des élèves des classes à cours simple et multiple sont négligeables. Pour les élèves des classes à cours multiple, le rythme de croissance de la régulation introjectée est négatif et uniforme, tout au long des deux années. En ce qui concerne l'autre groupe d'élèves, la tendance varie avec le degré d'instruction : décroissante à l'école primaire, croissante au collège. Les niveaux de la régulation introjectée des élèves des classes à cours simple sont inférieurs à ceux des élèves des classes à cours multiple à la fin de l'école primaire. L'effet de la structure de la classe est négligeable.

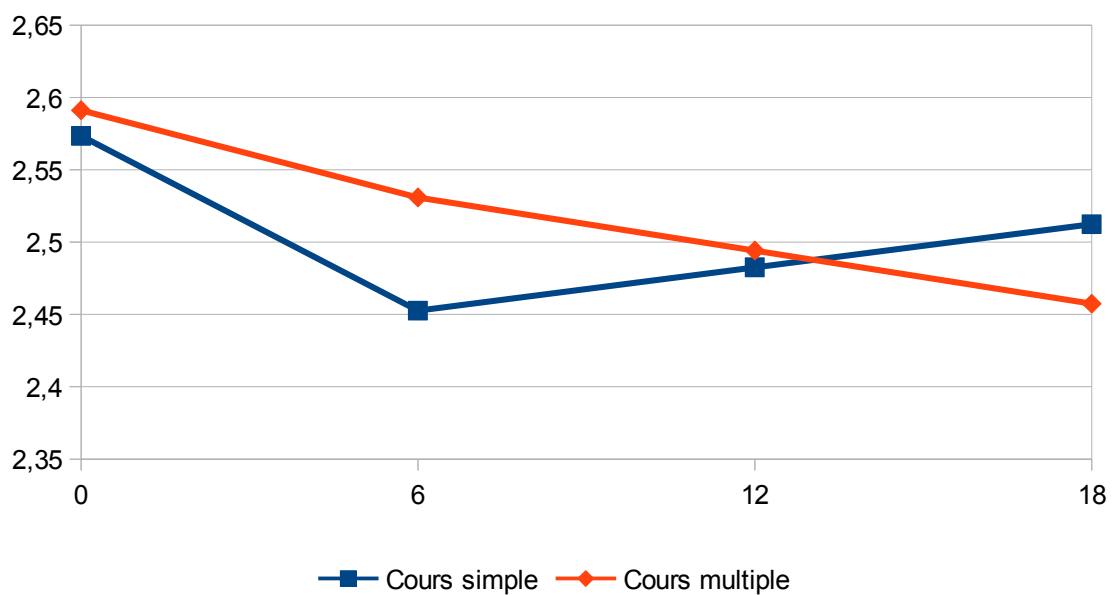


Figure 13 - Modélisation du rythme de croissance de la régulation introjectée sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante

Tableau 79 - Modèle multiniveau de croissance expliquant le degré de régulation identifiée des élèves avec rupture de pente sans changement de constante

Paramètres	Modèle
Effets fixes	
Constante	3,3293 (0,04445) *
Temps	-0,00190 (0,006192) ns
Classe à cours multiple	0,07105 (0,1021) ns
(Temps - 6) × C	-0,00309 (0,007968) ns
Classe à cours multiple × Temps	-0,00217 (0,01622) ns
Classe à cours multiple × (Temps - 6) × C	-0,00617 (0,02193) ns
Effets aléatoires	
Niveau 3 (inter-classes)	0,01734 (0,008374) *
Niveau 2 (inter-élèves)	0,1904 (0,01646) *
Niveau 1 (intra-élèves)	0,1717 (0,007756) *
-2 log V	2444,3

* $p < 0,05$

Par rapport à la régulation identifiée, on observe que le rythme des deux groupes à l'école primaire est stable, les classes à cours multiple sont à un niveau plus haut mais la différence entre les classes simples est faible et constante. En examinant les quatre scores, les deux groupes passent progressivement d'une valeur maximale initiale à une minimale. Nous assistons ainsi à une diminution générale dans la régulation identifiée des élèves, de l'école primaire au collège, sans différences liées à la typologie de la classe.

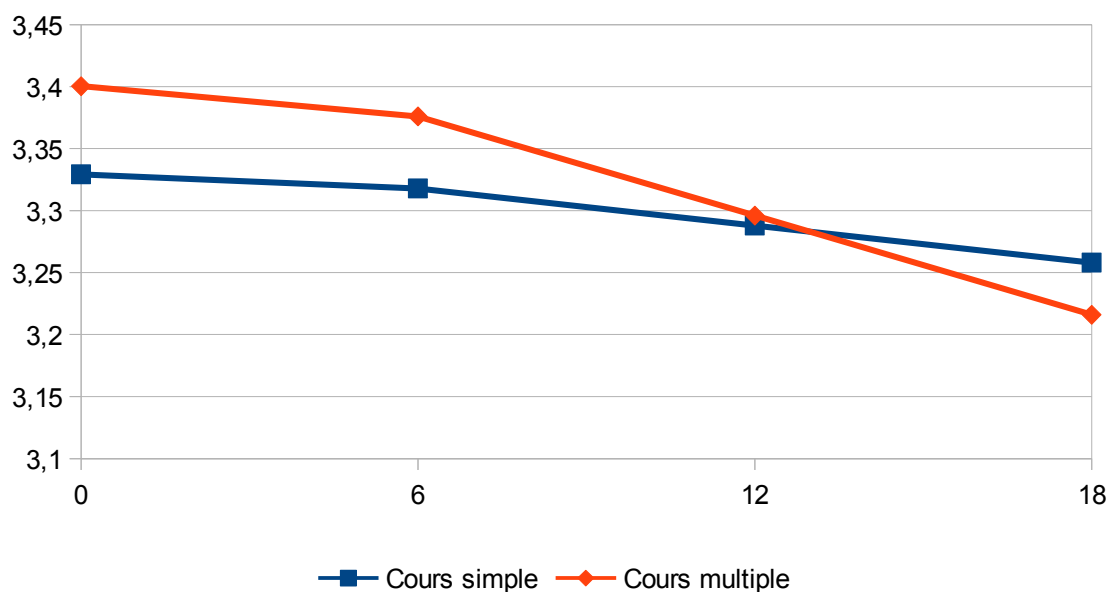


Figure 14 - Modélisation du rythme de croissance de la régulation identifiée sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante

Tableau 80 - Modèle multiniveau de croissance expliquant le degré de régulation intrinsèque des élèves avec rupture de pente sans changement de constante

Paramètres	Modèle
Effets fixes	
Constante	2,5258 (0,04152) *
Temps	-0,03273 (0,006889) *
Classe à cours multiple	-0,00464 (0,1154) ns
(Temps - 6) × C	0,02692 (0,008904) *
Classe à cours multiple × Temps	0,009818 (0,01822) ns
Classe à cours multiple × (Temps - 6) × C	-0,00756 (0,02475) ns
Effets aléatoires	
Niveau 2 (inter-élèves)	0,2910 (0,02285) *
Niveau 1 (intra-élèves)	0,2241 (0,01004) *
-2 log V	2956,7

* $p < 0,05$

Le degré initial de régulation intrinsèque est identique. Pour les deux groupes des élèves le rythme de croissance de la régulation intrinsèque est décroissant. Les différences entre les élèves des classes à cours simple et multiple sont négligeables et non significatives dans le temps.

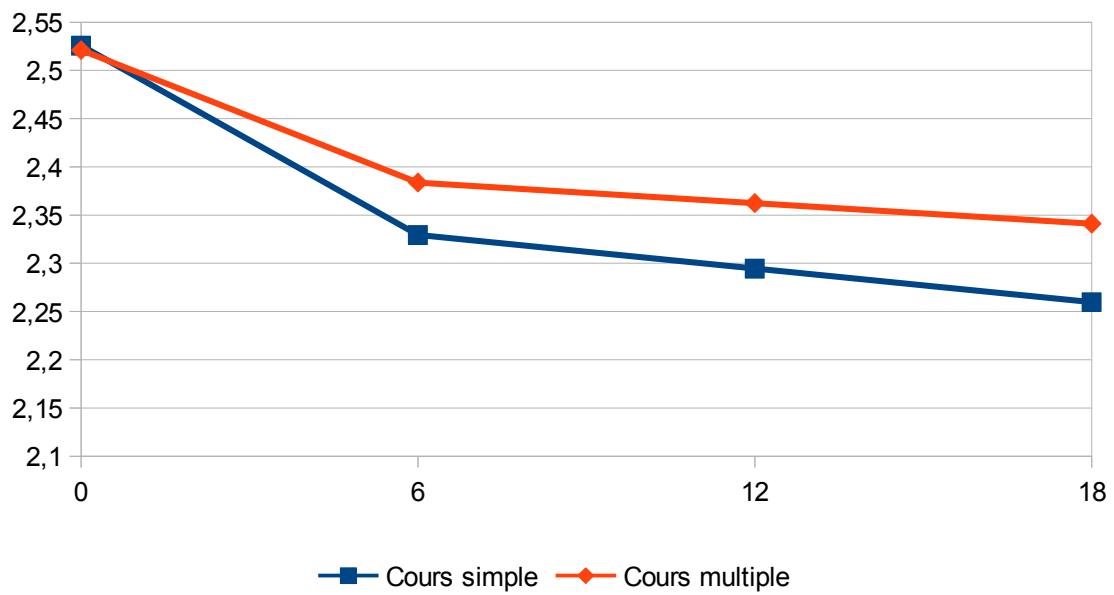
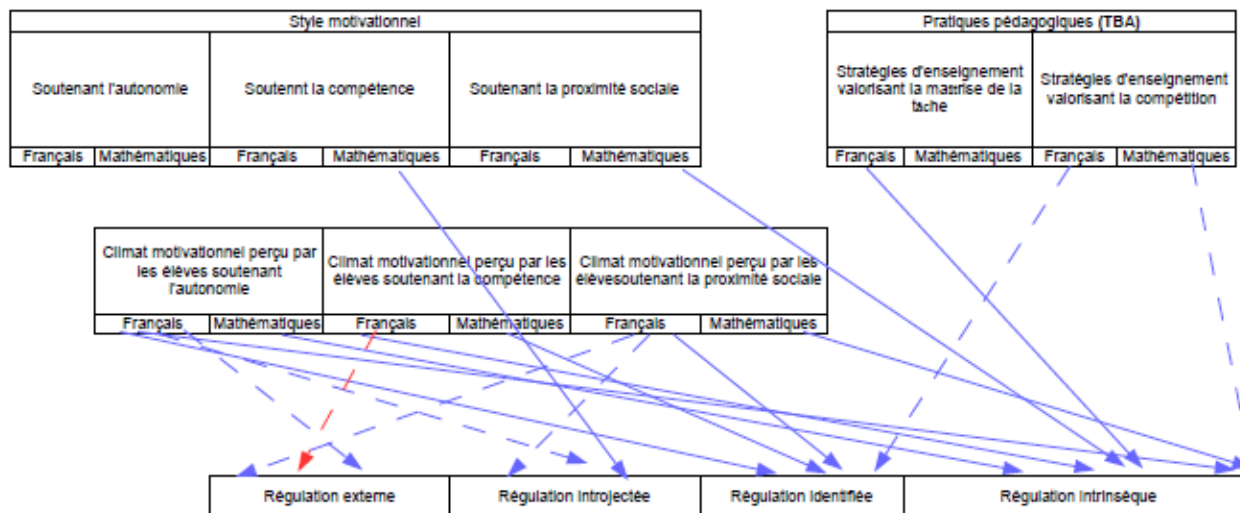


Figure 15 - Modélisation du rythme de croissance de la régulation intrinsèque sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante

Figure 16 – Synthèse des effets observés des variables sur la motivation







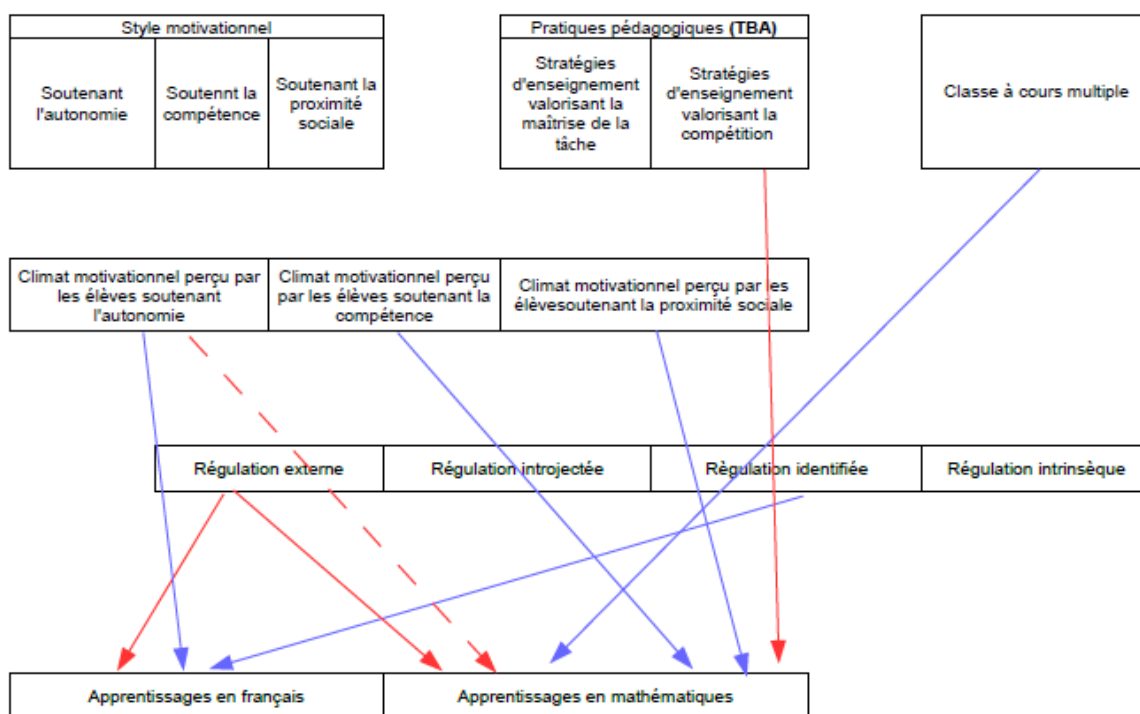




-  *relation positive attendue*
-  *relation négative attendue*
-  *relation positive non attendue*
-  *relation négative non attendue*

Figure 17 – Synthèse des effets observés des variables sur les apprentissages



-  *relation positive attendue*
-  *relation négative attendue*
-  *relation positive non attendue*
-  *relation négative non attendue*

Discussion

Dans cette partie nous proposons une interprétation des résultats au vu de la problématique, des hypothèses théoriques formulées, des résultats empiriques antérieurs et des théories présentées dans le premier chapitre.

Les résultats scolaires des élèves des classes à cours multiple à l'école primaire et au collège

La transition école primaire-collège se révèle comme un moment déterminant dans le parcours scolaire des élèves. Pendant cette phase, il intervient aussi l'âge de l'adolescence des élèves qui vivent une période d'inquiétude et cela peut influencer leur approche scolaire.

L'adaptation au nouvel environnement d'apprentissage du collège requiert plus d'autonomie de la part des élèves. En particulier, les élèves venant des classes à cours multiple à l'école primaire, doivent s'adapter, en plus, à la nouvelle organisation des classes à cours simple du collège.

Toutes choses égales par ailleurs, les élèves scolarisés dans des classes à cours multiple obtiennent des résultats globaux équivalents à ceux des élèves scolarisés dans une classe à cours simple.

Si l'on considère uniquement le score en mathématiques, les élèves issus des classes à cours multiple obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des élèves issus des classes à cours simple.

Ce résultat a déjà été observé en France en 1989, année de la première évaluation nationale : les résultats en français sont comparables et plutôt meilleurs en mathématiques (Alpe, Champollion, Fromajoux & Poirey, 2001).

Si nous considérons le niveau des élèves à l'entrée (pré-test) du collège, une évaluation de l'expérience dans les classes à cours multiple à l'école primaire, c'est-à-dire les résultats d'une scolarité primaire complète, notre étude démontre, dans son ensemble, un effet positif de cette organisation didactique à l'école primaire, en confirmant qu'ils arrivent mieux armés à l'entrée au collège (Subervielle, Ragano, 2009). L'intégration des élèves des classes à cours multiple semblerait réussie et ils paraîtraient bien adaptés au collège.

La typologie de la classe à cours multiple a un pouvoir explicatif très important dans la variance des apprentissages en mathématiques où les élèves des classes à cours multiple sont plus performants que les autres. Dans cette discipline, l'écart s'étend, d'abord, entre les groupes (multiple et simple) au profit des premiers. L'écart entre les deux groupes augmente de plus en plus jusqu'à la fin du cycle de l'école primaire. Au collège, tous les élèves sont insérés dans des classes à cours simple et tout au long de cette année l'écart tend à se réduire progressivement. L'avantage initial ne dure pas dans le temps, il n'y a pas une meilleure progression successive du groupe des élèves venant des

classes à cours multiple, on assiste à un rapprochement des performances des deux groupes et l'effet des classes à cours multiple se révèle neutre au collège.

Par rapport aux acquisitions en français, l'écart entre les deux groupes est négligeable à l'école primaire comme au collège. Ces différences entre les résultats en français et en mathématiques confirment que les mathématiques sont une matière plus scolaire que le français qui, au contraire, peut être plus facilement influencé par le contexte extrascolaire.

Le sentiment d'autonomie des élèves des classes à cours multiple

Des études soulignent une baisse de la motivation provoquée par l'inquiétude due à la transition entre l'école primaire et le collège.

Nous avons interrogé les élèves au cours de quatre périodes vu que l'analyse du changement suppose la mise en place de protocoles à trois vagues au moins (Rogosa, 1988). A travers deux sessions par chaque année scolaire pour deux années nous pouvons représenter les changements opérant au cours d'une même année scolaire et d'une année à l'autre car les changements de la motivation peuvent être de nature différente dans ces deux diverses situations (Shim, Ryan & Anderson, 2008).

En effet, la motivation varie dans le temps et change d'un élève à l'autre à l'entrée au collège et tout au long de l'année scolaire mais, de fait, les trajectoires évolutives de ce phénomène restent très mal connues (Winne, 2014). Il existe des différences interindividuelles tout au cours de l'évolution de la motivation, alors que les fluctuations intra-individuelles supposent une analyse plus longue de ce changement motivationnel pendant au moins deux années scolaires.

Ces différences évolutives apparaissent aussi au niveau des classes d'appartenance ; c'est ainsi que chaque élève présente des formes fonctionnelles à la fois linéaires ou curvilinéaires, des trajectoires croissantes ou décroissantes et des variabilités temporelles très différentes de stabilité ou instabilité.

On peut noter que si la variabilité intra-individuelle de la motivation à travers le temps est significative, elle reste néanmoins plus faible que la partie de variations inter-individuelles (47,6 % contre 49,4 % pour la régulation externe, 45,6 % contre 50 % pour la régulation identifiée et 44,5 % contre 55,5 % pour la régulation intrinsèque). Ce qui indique que les différences de motivation sont plus fortes d'un élève à l'autre que pour un même élève à travers le temps, c'est-à-dire, sur la période de temps considérée dans cette étude. Au contraire, dans le cas de la régulation introjectée, nous observons que la variance intra-individuelle est supérieure à celle inter-individuelle (51,2 % contre 44,5 %). En outre, cette forme de régulation semble être privilégiée par les élèves, sans aucune différence entre ceux des classes simple et multiple.

Notre recherche ne fait ressortir aucun rôle de la typologie de la classe dans l'explication de l'hétérogénéité du patron évolutif de la motivation des élèves venant des classes à cours simple et multiple. L'adaptation des élèves venant des classes à cours multiple au nouveau contexte et leur intégration dans les classes à cours simple du collège, ne montre aucune différence significative liée à la structure de la classe de l'école primaire.

Notre modèle évolutif a fait apparaître une fonction linéaire du temps, décroissante où la motivation intrinsèque des élèves au collège est plus faible qu'à l'école primaire.

Des études documentent une chute remarquable tout de suite après la transition (Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield Eccles & Pintrich, 1996), phénomène qui pourrait représenter une phase d'inquiétude probablement due au changement d'environnement scolaire. Dans notre étude ce déclin opère dès l'entrée au collège, semblant la continuité d'une tendance en acte déjà dès l'école primaire : la décroissance de la motivation est en cours à travers tout l'intervalle de temps en question. Notre modèle évolutif a fait apparaître un effet interactif positif et significatif sur la motivation du terme interactif entre le temps et la période du collège, en démontrant que le déclin du collège, en continuité avec le degré précédent, s'atténue au cours du temps.

Nous pouvons supposer que le déclin de la motivation à l'école primaire soit dû à l'anxiété des élèves qui savent que un grand changement d'environnement les attend l'année suivante : écoles plus grandes, nombre d'élèves plus élevé, un suivi moins personnalisé (Chouinard et al., 2005).

Les effets de la motivation des élèves sur les performances scolaires

De nos modèles longitudinaux de croissance, il ressort, comme attendu, le rôle négatif de la régulation externe sur les apprentissages en français et en mathématiques. Au contraire, la régulation identifiée promeut de meilleures performances en français.

Néanmoins, lorsque les élèves sont désireux de préserver une bonne image d'eux-mêmes à leur enseignant, la régulation externe produit un détournement de l'intérêt intrinsèque pour les activités scolaires (Dweck, 2000).

Les effets de la structure de buts véhiculée par les enseignants sur les apprentissages et sur la motivation des élèves

Les premières études des effets de la structure de buts ou d'un climat motivationnel sur l'apprentissage des élèves ont été réalisées par C. Ames (1992a & 1992b). L'enseignant est à même de créer d'un côté un climat de maîtrise en intervenant sur l'apprentissage, le progrès personnel et la valorisation du travail et de l'application et, de l'autre côté, un climat de compétition en valorisant la comparaison sociale et le résultat final.

Tout de même, il existe un rapport négatif entre les résultats des élèves et leur orientation motivationnelle vers la performance, puisqu'ils visent toujours à préserver une bonne image de soi. Les élèves qui cherchent à approfondir leurs connaissances et à progresser dans le temps ont plus d'autonomie motivationnelle que ceux qui sont régulés de manière externe (Brunel, 1999 ; Deci & Ryan, 1991 ; Ntoumanis, 2001 ; Ryan, 1982), c'est-à-dire par les enseignants qui les incitent à la compétition.

On peut également supposer que le fait d'être orienté vers un but de performance impliquant l'ego occasionne des réactions anxieuses associées aux pressions visant à préserver une bonne image de soi (Butler, 1987 ; Harackiewicz, Manderlink & Sansone, 1984 ; Ryan, Koestner & Deci, 1991 ; Ryan & Stiller, 1991). Selon certains chercheurs, cette pression à maintenir une bonne image pourrait, en outre, activer un « mécanisme de conscience de soi » (Carver & Scheier, 1981) qui conduirait l'individu à devenir contrôlant avec lui-même réduisant ainsi, la motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 1985 ; Harackiewicz, & Elliot, 1993 ; Ryan, 1982 ; Sansone, 1986). Enfin, la valorisation des progrès personnels et l'encouragement à l'effort favorisent, en particulier, l'autonomie motivationnelle de l'élève (Butler, 1992; Dweck, 1985; Nicholls, 1984).

Nos données confirment, d'un côté, le rôle négatif de l'instauration d'une structure de buts favorisant les comparaisons normatives et la compétition entre les élèves sur leurs acquisitions en mathématiques au collège et, d'autre côté, l'effet positif de la structure de maîtrise déclarée par les enseignants de français sur la régulation intrinsèque des élèves à l'école primaire.

Toutefois, contrairement à nos attentes et à certaines études qui plaident en faveur d'une orientation vers la maîtrise (Ames, 1992a), nos résultats font apparaître que la structure des buts de performances est également profitable à la motivation ; cette structure favorisant la compétition s'est trouvée associée de manière positive même aux formes les plus autonomes de la motivation. Nous observons une bonne relation entre le niveau de régulation identifiée des élèves au collège et le soutien à la compétition déclaré par les enseignants de français et entre le degré de régulation intrinsèque des élèves à l'école primaire et la mise en place des pratiques valorisant la compétition entre les élèves, déclarées par les enseignants de mathématiques.

Des spécialistes, S. Hidi et J. M. Harackiewicz (2000), exigent un examen plus rigoureux et systématique des conséquences positives des buts de compétition, malheureusement encore aujourd'hui sous estimées, car elles pourraient favoriser des comportements d'accomplissement adaptatifs dans un contexte éducatif.

C. S. Dweck (1986 ; Dweck & Legett, 1988) a étudié les interactions entre les buts dominants et le climat motivationnel des individus.

Certains chercheurs (Linnenbrinks, 2005) ont aussi reconnu des effets favorables lorsque le climat de la classe s'adapte bien au type de motivation de l'élève.

En effet, un climat de maîtrise favorisera davantage la motivation de l'élève dans son apprentissage et progrès tandis qu'un climat de compétition motivera l'élève qui aime la compétition sociale (Duda, 2001 ; Harackiewicz & Elliot, 1998 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003b).

De plus, on peut percevoir simultanément ces deux climats motivationnels, celui de maîtrise et celui de compétition (Goudas & Biddle, 1994 ; Linnenbrinks, 2005).

D'autres auteurs (Elliot, 1997 ; Middleton & Midgley, 1997 ; Skaalvik, 1997), par contre, distinguent les buts de performance et de maîtrise en deux modalités : l'approche et l'évitement.

Par conséquent, le but performance-approche cherche à démontrer la compétence par rapport à des critères normatifs tandis que le but performance-évitement cherche à effectuer toute sorte d'incompétence. En outre, si le but de maîtrise-approche vise au progrès et à la compréhension de la tâche celui de maîtrise-évitement veut éviter de régresser dans la compréhension et l'apprentissage.

Ainsi, l'élève avec un fort sentiment de compétence recherche le succès à travers les buts de maîtrise-approche et de performance-approche. Au contraire, s'il éprouve un faible sentiment de compétence, il développera des buts d'évitement, en anticipant la confrontation avec l'échec (auto-handicap, renoncement).

Selon A. J. Elliot et J. M. Harackiewicz (1996) le manque de différenciation des modalités d'approche et d'évitement provoque des résultats encore inconsistants en ce qui concerne le but de performance.

D'autres auteurs (Ames & Archer, 1988 ; Digledis *et al.*, 2003 ; Escarti & Gutierrez, 2001) précisent que le climat de compétition peut présenter des effets divers chez les élèves en fonction du sentiment de leur compétence.

D'ailleurs, l'importance du rôle de la perception de compétence dans un climat compétitif est encore à démontrer même s'il est évident que les effets de ce climat seront positifs chez les élèves qui recherchent la comparaison sociale.

Le rôle du climat motivationnel sur les résultats et sur la motivation des élèves

Les facteurs sociaux pourraient faciliter, selon la TAD, une motivation autodéterminée ou non, en conditionnant de manière favorable ou défavorable les besoins de compétence, d'autonomie et de communication sociale.

Une fois que ces trois besoins psychologiques fondamentaux seront satisfaits, on obtiendra un engagement spontané des élèves dans leur apprentissage. A l'inverse, un enseignant confus dans son

organisation pédagogique, froid et distant, faisant pression sur les élèves entravera la réalisation du climat motivationnel et, par conséquent, leur bonne réussite à l'école.

Quelques chercheurs ont adopté une approche multidimensionnelle afin de déterminer les comportements de l'enseignant aptes à satisfaire ces trois besoins psychologiques des élèves.

D'après certaines études réalisées en EPS (Ntoumanis, 2001 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003a ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006) la satisfaction du besoin de compétence est la motivation la plus importante puisque elle est reliée à la motivation autodéterminée alors que le besoin d'autonomie et de proximité sociale sont supplémentaires.

En définitive, la réussite scolaire (Pajares, 1996; Schunk, 1995) dépend d'un bon soutien des besoins motivationnels des élèves de la part de leurs enseignants ainsi qu'un haut degré d'autodétermination de la motivation.

Notre recherche montre que le climat perçu, soutenant l'autonomie, affecte positivement les performances en français à l'école primaire et la régulation intrinsèque au collège.

Toutefois, nos données montrent que le climat perçu soutenant l'autonomie, de la part de l'enseignant de français, a un effet positif sur toutes les formes de régulation de la motivation (à partir de la régulation externe à celle intrinsèque) et que le climat perçu soutenant l'autonomie, de la part de l'enseignant de mathématiques, n'influence pas de façon positive les acquisitions au collège.

Si le climat soutenant l'autonomie renforce le degré de la motivation la plus autodéterminée, une explication de la relation positive entre la perception de soutien à l'autonomie et la régulation externe et introjectée, pourrait être que pour les élèves les plus faibles, le fait d'avoir la possibilité de faire des choix et de s'exprimer en classe peut être vécu de manière anxieuse et générer in fine un moindre niveau d'autodétermination, à savoir une régulation externe, ou, dans le cas des résultats cognitifs, des résultats en mathématiques moins performants.

La relation positive de la perception d'un climat soutenant l'autonomie sur toutes les formes de régulation de la motivation trouverait donc une explication dans le type de choix qui est laissé à l'individu. Il faut ainsi distinguer, selon Moller, Deci et Ryan (2006) d'un côté les choix contrôlant l'autonomie (e.g., récompenses) et de l'autre côté les choix qui la favorisent.

La baisse de la motivation ou des acquisitions (relation positive entre perception d'un climat soutenant l'autonomie et régulation externe ou relation négative entre perception d'un climat soutenant l'autonomie et apprentissages en mathématiques) ou son accroissement (relation positive entre la perception d'un climat soutenant l'autonomie et la régulation intrinsèque ou relation positive entre la perception d'un climat soutenant l'autonomie et les performances en français) étant alors le fruit des conditions dans lesquelles ces opportunités de choix sont proposées.

En outre, les performances en mathématiques bénéficient, à l'école primaire, du climat perçu soutenant l'affiliation et du climat perçu soutenant la compétence au collège.

Le climat perçu soutenant la compétence de la part de l'enseignant de français affecte négativement la régulation externe et positivement celle intrinsèque ; au contraire, nous relevons un effet positif sur la régulation identifiée lorsqu'on considère l'effet de la perception du climat soutenant la compétence de l'enseignant de mathématiques. Le climat soutenant la compétence, déclaré par l'enseignant de mathématiques, contribue à développer la régulation introjectée.

Le résultat relatif à l'effet négatif du climat perçu soutenant la compétence de la part de l'enseignant de français sur la régulation externe va dans le sens de nos prédictions, en confirmant que le climat soutenant la compétence renforce la motivation la plus autonome et influence également l'orientation motivationnelle des élèves en termes de buts d'accomplissement poursuivis. Les élèves auraient donc la possibilité de démontrer leur compétence soit en adoptant un but d'approche soit en s'orientant vers un but d'évitement. Cette première orientation influence les régulations motivationnelles avec un effet négatif sur la forme externe et positif sur celle introjectée, identifiée et intrinsèque.

D'ailleurs, si les élèves ne perçoivent pas leurs compétences ils seront très peu motivés (Henderlong-Corpus, McClintic-Gilbert, Hayenga, 2006).

Selon certains auteurs, l'effort de l'enseignant visant à répondre au besoin de proximité sociale désigné par "implication" (Reeve et al., 2002 ; Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Skinner & Edge, 2002) renvoie à la quantité (temps, énergie) et à la qualité du rapport entre enseignant et élève, un rapport chaleureux, disponible, empathique, pas du tout hostile.

Le climat de proximité sociale déclaré par les enseignants de mathématiques a un effet positif sur la régulation intrinsèque des élèves au collège.

L'effet du climat d'affiliation perçu par les élèves en rapport avec leur enseignant de mathématiques, se trouve associé positivement à la régulation intrinsèque et aux performances scolaires à l'école primaire . Au contraire, quand il est promu par l'enseignant de français, nous observons sa relation positive sur la régulation identifiée mais aussi sur les formes les moins autonomes (régulation introjectée et externe).

Cette contradiction peut s'expliquer en considérant que, quand on mesure, d'un seul point de vue de l'élève, les associations des variables du climat de l'enseignant, de la motivation de l'élève et des différents résultats éducatifs, on produit une surestimation des corrélations par un *effet de halo* (Thorndike, 1920). Il s'agit d'une "contamination" des réponses influencées de manière positive ou négative par l'attrait ou l'aversion qu'éprouve un élève vis-à-vis de la matière ou de l'enseignant. Ce

biais de positivité / négativité est plus évident si les élèves sont jeunes car ils sont incapables de distinguer des concepts abstraits.

Limites et perspectives de recherche

Une des limites principales de ce travail est le faible nombre de classes et d'élèves et, par conséquent, les analyses peuvent manquer de puissance statistique. Dans cette situation, peut-être que certains effets ne sont pas détectés à cause de notre échantillon réduit (effectif de l'échantillon).

En outre, dans quelle mesure les résultats et la motivation sont-ils dus à l'action de l'école et dans quelle mesure sont-ils influencés par les conditions extrascolaires ?

Dans notre cas, le problème n'est pas résolu.

Il n'est pas facile de distinguer l'effet produit lorsqu'on fréquente une classe à cours multiple de celui dérivant d'autres éléments étroitement liés au fait même de la fréquenter : les élèves qui fréquentent ce genre de classe peuvent jouir ou non de certaines conditions qu'il est impossible d'observer.

De plus, tandis que les mathématiques sont unanimement considérées la discipline la plus scolaire, celle où les effets de l'enseignement seraient les plus évidents, même si le français est une langue employée presque exclusivement dans le milieu scolaire, son apprentissage pourrait aussi être influencé par les aspirations des parents, le capital familial et les conditions culturelles dans lesquelles grandissent les élèves.

Dans notre recherche nous n'avons pas considéré deux dimensions fondamentales qui affectent l'explication des performances scolaires et de la motivation des élèves :

- l'orientation motivationnelle familiale : des études ont démontré que les buts que les parents valorisent pour leurs enfants affectent l'orientation des buts que ces derniers poursuivent en classe (Friedel, Hrudá, & Midgley, 2001 ; Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005).
- les effets des théories implicites de l'intelligence qui influencent le processus motivationnel des élèves qui contribue à expliquer leurs apprentissages.

Notre étude ayant porté sur un intervalle de temps de deux années, il serait désormais intéressant de poursuivre une telle recherche en considérant une période plus longue afin d'observer l'évolution à l'avenir des deux groupes après les résultats obtenus à la fin de la première année du collège.

Les deux groupes continuent-ils à s'évoluer ensemble ?

Une ultérieure troisième année de recherche aurait donné un tableau plus complet ainsi que des éléments plus exhaustifs pour la compréhension de l'effet différé des classes à cours multiple.

D'autres variables auraient favorisé cette étude afin d'explorer tous les éléments dont nous n'avons pas considéré les effets dans l'interprétation de ces données.

Il serait intéressant de poursuivre à l'avenir ces études à un niveau plus étendu, dans d'autres "zones internes" italiennes avec des pourcentages plus élevés.

Conclusion

L'étude que nous venons de présenter explore les différences entre le niveau de compétence des élèves valdôtains des classes à cours simple et des classes à cours multiple en français et en mathématiques.

L'intérêt pour la réponse (immédiate et différée) des classes à cours multiple sur l'apprentissage et la motivation des élèves, et le lien entre la motivation et les résultats scolaires sont des thèmes très présents dans la littérature de référence.

La comparaison entre les résultats obtenus par les élèves des classes à cours simple et à cours multiple, à l'école primaire ainsi qu'au collège, montre qu'à l'école primaire les élèves des classes à cours multiple obtiennent de meilleurs résultats dans toutes les épreuves cognitives. En outre, à la fin de la dernière année de l'école primaire les différences entre les deux groupes s'accroissent avec un écart majeur en mathématiques.

Au collège, les élèves provenant des classes à cours multiple voient baisser de manière graduelle leur rendement moyen aux épreuves, alors que ceux des classes à cours simple sont en progrès constant. Les résultats des deux groupes se rapprochent et se conforment en obtenant un effet négligeable de la typologie de la classe de l'école primaire. Nous avons ainsi cherché à comprendre l'évolution des performances dans le temps : en résulte un cours linéaire. Les différences initiales augmentent à la fin de l'école primaire mais au collège il y a un progressif rapprochement. Les écarts disparaissent et l'effet de la classe devient négligeable.

En ce qui concerne le climat en classe, la perception des élèves d'une ambiance soutenant l'autonomie, influence positivement les résultats en français à l'école primaire et négativement ceux en mathématiques au collège.

Le climat soutenant la compétence ont un effet positif sur les résultats en mathématiques au collège tandis que, à l'école primaire, le climat le plus favorable à l'apprentissage des mathématiques est celui soutenant la proximité sociale.

Nous avons aussi examiné le rôle de l'environnement motivationnel et pédagogique mis en place par les enseignants dans le processus d'apprentissage des élèves.

On ne remarque point de différences liées à l'organisation de la classe (simple ou multiple).

Parmi les stratégies d'enseignement, celles valorisant la compétition s'associent négativement aux performances en mathématiques au collège.

À l'école primaire et au collège, on relève que la dispersion des résultats est imputable principalement à des différences inter-élèves, la variance entre les classes intervient seulement en

partie.

Par rapport à l'analyse longitudinale de la variabilité des acquis pendant ces deux années scolaires, nous observons que la partie de variance intra-individuelle est plus faible que celle inter-élèves, les différences sont plus fortes d'un élève à l'autre que pour le même élève.

D'après l'analyse de la motivation des élèves, les résultats de cette étude ont mis en lumière que la régulation identifiée est la disposition motivationnelle qui semble privilégiée par les élèves, à l'école primaire ainsi qu'au collège. Ce résultat est commun aux deux catégories d'élèves, le développement de la motivation ne dépend pas de la structure de la classe.

Nous observons que, la typologie de la classe a un effet négligeable sur les trajectoires évolutives des régulations de la motivation des élèves : l'analyse du cours motivationnel dans le temps souligne que ni l'effet de la typologie de la classe ni son interaction avec la variable temporelle ne sont significatives.

En ce qui concerne la relation de la motivation sur les résultats des élèves, la régulation externe influence négativement les performances scolaires. Plus les élèves développent cette disposition motivationnelle moins appréciables seront leurs résultats en mathématiques et en français. Nos données font ressortir que la régulation identifiée exerce un effet positif et remarquable sur les apprentissages en français.

En outre, l'étude du rapport entre le climat éducatif et la motivation nous pose les suivantes réflexions :

- le climat perçu par les élèves soutenant l'autonomie, de la part de l'enseignant de français, conditionne de manière positive le développement de toutes les formes de la régulation au collège; celui, de la part de l'enseignant des mathématiques, agit de manière positive sur la régulation intrinsèque au collège ;
- le climat perçu par les élèves soutenant la compétence de la part de l'enseignant de français produit une baisse dans la régulation externe des élèves et renforce, par contre, la forme intrinsèque à l'école primaire. En ce qui concerne l'enseignant des mathématiques, on observe un effet positif sur la forme identifiée au collège ;
- le climat perçu par les élèves soutenant la proximité sociale de la part de l'enseignant de français a un effet positif sur la forme externe, introjectée et identifiée à l'école primaire. Le climat perçu par les élèves soutenant la proximité de la part de l'enseignant des mathématiques favorise la régulation intrinsèque à l'école primaire ;

- le climat soutenant la compétence déclaré par les enseignants de mathématiques a un effet positif sur la régulation introjectée des élèves au collège ;

- le climat soutenant la proximité sociale déclaré par les enseignants de mathématiques favorise la régulation intrinsèque au collège.

De plus, on souligne que :

- les stratégies d'enseignement valorisant la maîtrise de la tâche déclarées par l'enseignant de français se révèlent utiles pour le développement de la régulation intrinsèque à l'école primaire ;

- les stratégies d'enseignement valorisant la compétition entre les élèves déclarées par l'enseignant de français nuisent à la régulation identifiée au collège ; de la part de l'enseignant des mathématiques l'effet est positif sur la régulation intrinsèque des élèves à l'école primaire.

L'analyse de la variabilité entre les niveaux de motivation des élèves fait ressortir que la plus grande part des différences se situe à l'intérieur des classes, aussi bien à l'école primaire qu'au collège ; dans les modèles longitudinaux la variabilité intra-individuelle de la motivation à travers le temps se maintient beaucoup plus faible que la part des variations interindividuelles, avec les différences de motivation sont plus fortes d'un élève à l'autre que pour le même élève à travers le temps. Lorsqu'on parle de la régulation introjectée, au contraire, la partie de variance inter-élèves dépasse celle intra-individuelle.

Il ressort que, si d'un point de vue des performances nous pouvons apprécier tout de suite l'effet positif des classes à cours multiple de l'école primaire, la typologie de la classe reste quand même un élément neutre vis-à-vis du développement de la motivation des élèves.

Cette recherche met en lumière la stratégie la meilleure pour l'enseignement mais il faut considérer aussi les limites surgies pendant cette étude.

En effet, il existe souvent des résultats contradictoires à différents niveaux. Les variables de contexte semblent produire des résultats en même temps positifs et négatifs par rapport aux disciplines; l'effet des variables examinées varie selon le degré d'instruction avec des écarts entre l'école primaire et le collège et du niveau de motivation, ne nous permettant pas de tirer des conclusions absolues.

L'analyse de l'effet des classes à cours multiple sur les apprentissages des élèves valdôtains, par le relevé des niveaux de compétences en français, a permis, en outre, d'étendre la base de connaissance des résultats produits par l'enseignement bilingue, particularité de ce système scolaire. Malgré la taille réduite de l'échantillon, cette étude représente un instrument pour l'évaluation du système scolaire valdôtain avec l'objectif de proposer des pistes de réflexion afin de promouvoir des actions

formatives qui visent à améliorer les performances à l'intérieur de chaque école. De plus, ce travail a permis d'expérimenter un dispositif, et l'expérience a été décisive, en fait, avec la loi 18/2016, qui a adapté la loi nationale 107/2015, les épreuves linguistiques sont devenues obligatoires dans tout le territoire régional.

Bibliographie

- Akerhielm, K. (1995). Does class size matter? *Economics of Education Review*, 14(3), 229–241.
- Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? *Revue française de pédagogie*, 56, 75-88.
- Alpe, Y. (2012). Contexte territorial et organisation scolaire : l'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34, 213-231.
- Alspaugh, J. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92, 20-25.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, E., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Angrist, J., & Lavy, V. (1999). Using Maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 533-574.
- Ashenden, D. (2013). Class sizes and the dead hand of history. *Inside Story: Current affairs and culture from Australia and beyond*. Repéré sur <http://insidestory.org.au/class-sizes-and-the-dead-hand-of-history/> (dernière consultation : 08/03/2018).
- Bascia, N. (2010). Reducing class size: what do we know. *Canadian Education Association, Ontario, CA*. Repéré sur <https://eric.ed.gov/?id=ED573360> (dernière consultation : 08/03/2018).
- Bennett N., O'hare E., & Lee, J. (1983). Mixed age classes in primary schools: a survey of practice. *British Educational Research Journal*, 9(1), 41–56.
- Benveniste, L., & McEwan, P. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46(1-2), 31-48.
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 537-552.
- Biddle, B., & Berliner, D. (2002). What research says about small classes and their effects. *Review of Educational Research*, 42(1), 129–143.
- Biggs, J. (1998). Learning from the Confucian heritage: So size doesn't matter? *International Journal of Educational Research*, 29(8), 723–738.
- Blatchford, P., Goldstein, H., & Mortimore, P. (1998). Research on class size effects: A critique of methods and a way forward. *International Journal of Educational Research*, 29, 691–710.

- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: A multimethod analysis of English infant schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 101–132.
- Blum, N., & Rashmi, D. (2007). Small, Multigrade Schools and Increasing Access to Primary Education in India: National Context and NGO Initiatives. *Create Pathways To Access. Research Monograph n° 17*. Repéré sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508743.pdf> (dernière consultation : 08/03/2018).
- Boggiano, K., Barrett, M., Weiher, A., Mc Clelland, G., & Lusk, C. (1987). Use of maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866–879.
- Borg, J., Borg, M., & Stranahan H. (2012). Closing the achievement gap between high-poverty schools and low-poverty schools. *Research in Business and Economics Journal*, 5(1), 1–24.
- Bourke, S. (1986). How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 23(4), 558–571.
- Bressoux, P. (2004). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2004). *Caractéristiques des enseignants, taille des classes et réussite des élèves : une estimation sur des classes de CE2 en 1991*. Université de Grenoble et Crest.
- Briquet-Duhazé, S. (2005). Écoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux. *Éducation et francophonie*, 33(2), 259–275.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108.
- Burns, R., & Mason, D. (2002). Class composition and student achievement in elementary schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 207–233.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Byrnes, V., & Ruby, A. (2007). Comparing achievement between K–8 and middle schools: a large-scale empirical study. *American Journal of Education*, 114.
- Camilli, V. (1999). *Squeezin' in: transition effects when students move from multi-age to single-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Boise State University.
- Champollion, P. (2008). La territorialisation des processus d'orientation en milieux ruraux isolés et

- montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Education & Formations*, 77.
- Champollion, P. (2010). Repérer et caractériser l'influence des territoires ruraux et montagnards sur l'école : des impacts ponctuels aux effets globaux de territoire. *TransFormations – Revue de Recherche en éducation des adultes*, 3, 53–76.
- Champollion, P., Fromajoux, R.C., Poirey J.-L., & Alpe, Y. (2001). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 1*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Cho, H., Glewwe, P., & Whitley, M. (2012). Do reductions in class size raise students' test scores? Evidence from population variation in Minnesota's elementary schools. *Economics of Education Review*, 31(3), 77–95.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I. & Butler, D. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Conti, E., Duranti, S., Rampichini, C., & Sciclone, N. (2015). Quanto conta l'effetto scuola nel ciclo primario? L'efficacia delle istituzioni scolastiche in Toscana (How important is the school effect? Schools' effectiveness in Tuscany). *Economica Pubblica*, 3, 59–84.
- Cotton, K. (1993a). Implementing a nongraded elementary program. *School Improvement Research Series. Snapshot n° 29*.
- Cotton, K. (1993b). Nongraded primary education. *School Improvement Research Series. Close-up n° 14*.
- Cuban, L. (2004). Whatever happened to the open classroom. *Education Next*, 4(2).
- Dardanoni, V., Modica, S., & Pennisi, A. (2009). Grading across schools. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1).
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Delalande, J., Dupont, N., & Filisetti, L. (2010). *L'évolution des pratiques et des normes culturelles entre pairs lors de la transition vers le collège : regards croisés*. Actes du colloque Enfance et

cultures : regards des sciences humaines et sociales, Paris.

Diemert, A. (1992). *A needs assessment of fifth grade students in a middle school*. Unpublished Doctoral Dissertation, Curry School of Education, University of Virginia.

Douglas, D., & Lee, V. (2007). Optimal context size in elementary schools: disentangling the effects of class size and school size. *Brookings Papers on Education Policy*, 99-135.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Ehrenberg, R., Brewer, D., Gamoran, A., & Willms, J. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1-30.

Elias, M., Ubriaco, M., Reese, A., Gara, M., Rothbaum, P., & Haviland, M. (1992). A measure of adaptation to problematic academic and interpersonal tasks of middle school. *Journal of School Psychology*, 30, 41-57.

Elliot, A., & Dweck, D. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.

Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. *Policies for America's public schools*, 89-126.

Escarti, A., & Gutierrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.

Finn, J., & Achilles, C. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. *American Educational Research Journal*, 27(3), 557-577.

Finn, J., Gerber, S., & Boyd-Zaharias, J. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 214-223.

Fisher, C. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward system on performance. *American Journal of Psychology*, 94, 387-398.

Folger, J., & Breda, C. (1989). Evidence from Project STAR about class size and student achievement. *Peabody Journal of Education*, 67(1), 17-33.

Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*. Paris : Éditions ESF, Éducation et socialisation. Mis en ligne le 01 février 2017 à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/edso/2033>

Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 125-142.

Galand, B., & Dupont, E. (2002). L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. *Cahiers internationaux de*

psychologie sociale, 55, 64-72.

Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 37, 138-154.

Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.

Gaustad, J. (1992). Nongraded primary education. *Research Roundup*, 9(1), 2-5.

Gaustad, J. (1995). *Implementing the multiage classroom*. ERIC Digest. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Gaustad, J. (1997). *Building support for multiage education*. ERIC Digest n° 114. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Gerhardts, I., Sunde, U. & Zierow, L. (2016). *Denominational schools and returns to education, gender socialization in multigrade classrooms?* Beiträge zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik. Demographischer Wandel - Session: Schooling and Labor Supply, No. A14-V1

Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.

Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.

Guillemette, Y. (2005). School class size: smaller isn't better. *The Education Papers*, 215.

Gutierrez, R., & Slavin, R. (1992). *Achievement effects of the nongraded elementary school: a retrospective review*. Baltimore: Johns Hopkins University.

Hanushek, E. (1998). The evidence on class size. *Earning and Learning: How Schools Matter*, 131-168.

Harackiewicz, J., Barron, K., & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.

Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.

Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M., & Thanh, T., (2001). Multigrade teaching in Peru, SriLanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21, 499-520.

Hattie, J. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 meta-analyses relating to achievement. *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 197-201.

- Heckler, W. (1982). *The transition to junior high school from open education elementary schools: An interview study of students' understandings*. Unpublished Doctoral Dissertation, New York University.
- Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education, 18*(1), 5-17.
- Hopkins, D., & Ellis, P. (1991). The effective small primary school: some significant factors. *School Organisation, 11*(1), 115-122.
- Hoxby, C. (2000). The effects of class size on student achievement: New evidence from population variation. *The Quarterly Journal of Economics, 115*(4), 1239–1285.
- Hunter, R. (2000). Class size: A critical implosion. *Melbourne Studies in Education, 41*(1), p.137–152.
- Jarousse, J., & Mingat, A. (1991). *Efficacité pédagogique de l'enseignement à cours multiples dans le contexte africain*. IREDU-CNRS, Université de Dijon.
- Jensen, B. (2010). *Investing in our teachers, investing in our economy*. Melbourne: Grattan Institute.
- Jepsen, C., & Rivkin, S. (2009). Class size reduction and student achievement. *Journal of Human Resources, 44*(1), 223–250.
- Johnson, D., Johnson, R., Pierson, W., & Lyons, V. (1985). Controversy versus concurrence seeking in multi-grade and single-grade learning groups. *Journal of Research in Science Teaching, 22*(9), 835-848.
- Johnsson, E., & Lindahl, E. (2011). The effects of mixed-age classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(2), 121-144.
- Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaisme ou école de demain ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 191-211.
- Katz, L. (1995). *The benefits of mixed-age grouping*. ERIC Digest. Urbana: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L., Evangelou, D., & Hartman, J. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kelley, A. (1993). *Attitudes toward multiple aged classrooms of third, fourth, fifth, and sixth grade students*. ERIC Education Office of Educational Research and Improvement.
- King, S., & Young, P. (1996) Opening the door on best practice: contrasting teaching styles in the

- multigrade classroom. *Education in rural Australia*, 6(1), 28-36.
- Koestner, R., Ryan, R., Berneri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling versus informational styles of intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Larkin, A., & Keeves, J. (1984). *The class size question: a study at different levels of analysis*. Hawthorn Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. Thèse de Doctorat, Université Grenoble Alpes.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). *Vers un modèle de l'impact du climat motivationnel de la classe sur la motivation des élèves : Intégration des théories de l'autodétermination et des buts d'accomplissement*. In Actes du congrès international de l'AECSE. Actualité de la Recherche en Education et Formation. Strasbourg : 28 août-1er septembre.
- Leroy-Audouin, C., & Mingat A. (1995). *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. Rapport pour la direction de la prévision*. Paris : Ministère de l'Économie.
- Leroy-Audouin, C., & Suchaut, B. (1994). *Mode de groupement et apprentissages des élèves à l'école maternelle*. Communication présentée à la deuxième biennale de l'éducation et de la formation, Paris.
- Leroy-Audouin, C., & Suchaut B. (2005). À chaque classe ses élèves : procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 152, 89-105.
- Leroy-Audouin, C., & Suchaut, B. (2007a). Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours. *Revue française de pédagogie*, 160, 103-118.
- Leroy-Audouin, C., & Suchaut, B. (2007b). L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires. *Carrefour de l'éducation*, 23, 71-84.
- Leuven, E., & Rønning, M. (2014). Classroom Grade Composition and Pupil Achievement. *Economic Journal*, 126(593), 1164-1192.
- Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Little, A. (1994). *Multi-grade teaching: A review of research and practice*. Education Research Paper n° 12. London: Overseas Development Administration.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda.

- International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-498.
- Little, A. (2004). *Learning and teaching in multigrade settings*. Proceedings of the UNESCO 2005 EFA monitoring report.
- Lloyd, I. (1999). Multiage classes and high ability students. *Review of Educational Research*, 69(2), p. 187-212.
- Mariano, L., & Kirby, S. (2009). *Achievement of Students in Multigrade Classrooms: Evidence from the Los Angeles Unified School District*. Working Paper prepared for the Institute of Education Sciences, RAND Education.
- Mason, D., & Burns, R. (1996). Principal's views of combination classes. *Journal of Educational Research*, 91(3), 160-172.
- Mason, D., & Burns, R. (1996). Simply no worse and simply not better may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Mason, D., & Doepner, R. (1998). Simply no worse and simply not better may simply be wrong: a critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Mason, D., & Good, T. (1996). Mathematics instruction in combination and single grade classes: an exploratory investigation. *Teachers College Record*, 98(2), 236-265.
- Matthews, M., Monsaas, J., & Penick, J. (1997). A comparative study of the literacy development of at-risk children in graded versus nongraded classrooms. *Reading Research and Instruction*, 36(3), 225-239.
- May-Carle, T. (2013). *Les évolutions récentes des organisations scolaires spécifiques en milieu rural : classes à cours multiples, réseaux pédagogiques intercommunaux et réseaux d'affinité*. Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF).
- McEwan, P. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465-483.
- Meece, J., Herman, P., & Mc Combs, B. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39, 457-475.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1988). The transition to junior high school: beliefs of pre- and posttransition teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(6).
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward

- mathematics before and after the transition to junior high school. *Child development*, 60, 981-992.
- Miller, B. (1994). *Children at the center: implementing the multiage classroom*. ERIC Digest. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., & Halbach, A. (1999). Evaluating the SAGE Program: A pilot program in targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21, 165–178.
- Monteil, J., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : PUG.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 113–127.
- Mullins, E., & Irvin, J. (2000). Transition into middle school. What Research Says. *Middle School Journal*, 31(3), 57-60.
- Murdock, T., Hale, N., & Weber, M. (2001). Predictors of cheating among early adolescent: academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nye, B., Hedges, L. & Konstantopoulos, S. (2000). Do the disadvantaged benefit more from small classes? Evidence from the Tennessee Class Size Experiment. *American Journal of Education*, 109(1), 1–26.
- OCDE. (2011). Regards sur l'éducation. *Indicateurs OCDE 2011*, 420-433.
- Odden, A. (1990). Class size and student achievement: Research-based policy alternatives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(2), 213–227.
- Œuvrard, F. (1995). Les performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques. *Éducation & Formations*, 43, 113-116.
- Ong, W., Allison, J., & Haladyna, T. (2000). Student achievement of 3rd graders in comparable single-age and multiage classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 205-215.
- Pavan, B. (1992). The benefits of nongraded schools. *Educational leadership*, 50(2), 22-25.
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Piketty, T., & Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation et de la prospective*, 73.

- Pratt, D. (1986). On the merits of multiage classroom. *Research in Rural Education*, 3(3), 111-115.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Velez, E. (1993). Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva: is multigrade the answer? *Comparative Education Review*, 37(3), 263-276.
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational setting. Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 183-203.
- Robinson, G., & Wittebols, J. (1986). *Class size research: A related cluster analysis for decision making. Educational Research Service Research Brief*. Arlington, Va.: Educational Research Service.
- Ruesch, C., (2012). *Examining the transition experience of students from multiage elementary programs to single-grade classrooms at the middle school*. Thèse de doctorat, Loyola University Chicago.
- Rugh, A. B. (1989). *Effective classroom practices in primary schools of Pakistan. Papers on Primary Education in Pakistan, Rapport n° 8, 1989*. Boston: Harvard University.
- Russel, J., Rowe, K., & Hill, W. (1998). *Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy: quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, Adelaide, Australia, 29 Nov.-3 Dec., 1998.
- Ryan, R. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D., & Chanal, C. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers autonomy-supportive and controlling behaviour. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 283-301.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2006). *Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination. Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod.
- Sattari, R. (2016). *The Effect of Multigrade Classrooms on Student Behavior*. Repéré sur <http://www.sole-jole.org/17489.pdf> (dernière consultation : 08/03/2018).
- Schlosser, L. (1992). Teacher distance ad student disengagement: school lives on the margin.

Journal of Teacher Education, 43, 128-140.

Schumacher, D. (1998). *The transition to middle school. ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse in Elementary and Early Childhood Education Champaign.

Shapson, S. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17(2), 141-52.

Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Slavin, R. (1989). Class size and student achievement: Small effects of small classes. *Educational Psychologist*, 24(1), 99-110.

Smith, M., & Glass, G. (1980). Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction. *American Educational Research Journal*, 17(4), 419-433.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.

Stevenson, S. (1979). *A phenomenological study of perceptions about open education among graduates of Fayerweather Street School, Cambridge, MA*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Connecticut.

Subervielle, D., & Ragano, S. (2009). Les effets de l'organisation pédagogique du cycle III sur l'évolution des performances scolaires des élèves aux évaluations nationales en français. *Spirale Revue de Recherches en Éducation*, 44, 129-141.

Suchaut, B. (2010). Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire : le cas du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 173, 51-66.

Sundell, K. (1994). Comparative research on mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. *European Childhood Education Research Journal*, 2(2), 49-62.

Suzuki, T. (2000). Multigrade teaching: does it exist in Nepal? *Journal of Education and Development*, 91-103.

Thomas, J. L. (2012). Combination classes and educational achievement. *Economics of Education Review* 31(6), 1058-1066.

Thorkildsen, T., & Nicholls, J. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179-201.

Tomlinson, T. (1988). *Class size and public policy: politics and panaceas*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

- Tomlison, C., Brighton, C., Hertburg, H., Callahan, C., Moon, T., & Brimijoin, K. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Urdu, T., Kneisel, L., & Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom, examining the effects of achievement goal structures. *Advances in motivation and achievement*, 11, 123-158.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthese. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66(3), 322-340.
- Veenman, S. (1997). Combination classes revisited. *Educational Research and Evaluation*, 3(3), 262-276.
- Veenman, S., & Raemaekers, J. (1995). *Long-term effects of a staff-development program on effective instruction and classroom management for teachers in multi-grade classes*. Paper presented at the European Conference for Research on Learning and Instruction (Nijmegen, Netherlands).
- Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wick, P. (1998). *Transitioning from a multiage elementary program to middle school: student and institutional responses anchored in a practitioner researcher's program assessment model*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Wilkinson, I., & Hamilton, R. (2003). Learning To Read in Composite (Multigrade) Classes in New Zealand: Teachers Make the Difference. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 221-235.
- Wilson, V. (2003). All in together ? An overview of the literature on composite classes. *SCRE Research Report*, 113.
- Zyngier, D. (2014). Class size and academic results, with a focus on children from culturally, linguistically and economically disenfranchised communities. *Evidence Base*, 1.

Index des tableaux

Tableau 1 - Conclusions des principales études examinées	22
Tableau 2 - Classes à cours multiple et élèves insérés sur le nombre total de classes et d'élèves (en valeur absolue et en pourcentage), école primaire régionale – a.s. 2011/12	97
Tableau 3 - Répartition en pourcentage des élèves par typologie de classe à l'école primaire	98
Tableau 4 - Notes à l'examen final du collège – Comparaison entre les résultats des élèves des classes à cours simple et multiple	98
Tableau 5 - Répartition en pourcentage des étudiants par organisation de la classe à l'école primaire	99
Tableau 6 - Scores en Lecture, Mathématiques et Sciences OCDE-PISA 2009. Classement par typologie de classe de l'école primaire	99
Tableau 7 - Présences aux épreuves par session et année scolaire	102
Tableau 8 - Répartition des élèves par typologie de classe	103
Tableau 9 – Nombre d'élèves et de classes répartis par typologie de classe	104
Tableau 10 - Répartition des élèves par typologie de classe de provenance	106
Tableau 11 - Nombre d'élèves par année de participation aux épreuves	108
Tableau 12 – Score moyen des élèves en français et mathématiques aux deux épreuves	121
Tableaux 13 et 14 - Élèves participant répartis selon la typologie de la classe : distribution et score en français et mathématiques	122
Tableaux 15 et 16 - Élèves participants répartis selon le genre : distribution et score en français et mathématiques	122
Tableaux 17 et 18 - Élèves « à l'heure » et en retard : distribution et score en français et mathématiques	123
Tableaux 19 et 20 - Statut socio-économique et culturel : distribution et score en français et mathématiques	123
Tableaux 21 et 22 - Élèves natifs et étrangers : distribution et score en français et mathématiques	124
Tableau 23 - Disposition motivationnelle	124
Tableau 24 - Indice d'autonomie relative	125
Tableau 25 – La perception du climat en classe	125
Tableau 26 - Distribution des enseignants selon le genre	126

Tableau 27 - Diplôme	126
Tableau 28 - Condition de travail	127
Tableau 29 - Opinion sur les élèves en général	128
Tableau 30 - Climat en classe	129
Tableau 31 – Pratiques des enseignants	129
Tableau 32 - Avis sur l'action auprès des élèves	130
Tableau 33 - Représentation des modèles testés pour expliquer les acquis en français et en mathématiques des élèves	133
Tableau 34 - Représentation des modèles testés pour expliquer le degré de régulation de la motivation des élèves	134
Tableau 35 - Acquis en français en fin d'école primaire	139
Tableau 36 - Acquis en mathématiques en fin d'école primaire	141
Tableau 37 - Régulation externe en fin d'école primaire	143
Tableau 38 - Régulation introjectée en fin d'école primaire	145
Tableau 39 - Régulation identifiée en fin d'école primaire	147
Tableau 40 - Régulation intrinsèque en fin d'école primaire	149
Tableau 41 – Score moyen des élèves en français et en mathématiques aux deux épreuves du collège	151
Tableaux 42 et 43 – Élèves participant répartis selon la typologie de la classe de l'école primaire : distribution et score en français et en mathématiques	151
Tableaux 44 et 45 - Différences de genre : distribution et score en français et en mathématiques	152
Tableaux 46 et 47 - Statut socio-économique et culturel : distribution et score en français et en mathématiques	152
Tableaux 48 et 49 - Élèves natifs et étrangers : distribution et score en français et en mathématiques	153
Tableau 50 - Disposition motivationnelle	153
Tableau 51 – Indice d'autonomie relative	154
Tableau 52 - Perception du climat en classe	154
Tableau 53 - Distribution des enseignants selon le genre	155
Tableau 54 – Condition de travail	155
Tableau 55 - Opinion sur les élèves en général	156
Tableau 56 - Climat en classe	156

Tableau 57 - Pratiques des enseignants	157
Tableau 58 - Avis sur l' action auprès des élèves	157
Tableau 59 : Représentation des modèles testés pour expliquer les acquis en français et en les mathématiques des élèves	159
Tableau 60 - Représentation des modèles testés pour expliquer le degré de régulation de la motivation des élèves	160
Tableau 61 - Acquis en français à la fin de la première année du Collège	161
Tableau 62 - Acquis en mathématiques à la fin de la première année du Collège	162
Tableau 63 - Régulation externe à la fin de la première année du Collège	165
Tableau 64 - Régulation introjectée à la fin de la première année du Collège	167
Tableau 65 - Régulation identifiée à la fin de la première année du Collège	169
Tableau 66 - Régulation intrinsèque à la fin de la première année du Collège	171
Tableau 67 - Flux au niveau d'établissement	173
Tableau 68 - Flux au niveau de classe	174
Tableau 69 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant les acquisitions en français des élèves	180
Tableau 70 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant les acquisitions en mathématiques des élèves	183
Tableau 71 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant le degré de régulation externe des élèves	186
Tableau 72 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant le degré de régulation introjectée des élèves	188
Tableau 73 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant le degré de régulation identifiée des élèves	190
Tableau 74 - Modèles longitudinaux de croissance expliquant le degré de régulation intrinsèque des élèves	192
Tableau 75 - Modèle multiniveau de croissance expliquant les acquisitions des élèves en français avec rupture de pente sans changement de constante	196
Tableau 76 - Modèle multiniveau de croissance expliquant les acquisitions des élèves en mathématiques avec rupture de pente sans changement de constante	198
Tableau 77 - Modèle multiniveau de croissance expliquant le degré de régulation externe des élèves avec rupture de pente sans changement de constante	200
Tableau 78 - Modèle multiniveau de croissance expliquant le degré de régulation introjectée des	

élèves avec rupture de pente sans changement de constante	202
Tableau 79 - Modèle multiniveau de croissance expliquant le degré de régulation identifiée des élèves avec rupture de pente sans changement de constante	204
Tableau 80 - Modèle multiniveau de croissance expliquant le degré de régulation intrinsèque des élèves avec rupture de pente sans changement de constante	206

Index des figures

Figure 1 - Le <i>continuum</i> d'autodétermination, montrant les variations du type de motivation, de régulation et de perception du locus de causalité suivant leur degré d'autodétermination (Denis, 2006, p.41)	52
Figure 2 - Nombre moyen d'élèves par classe - comparaison entre Vallée d'Aoste, Nord-Ouest, Nord-Est et Italie	96
Figure 3 - Répartition sur le territoire et taille des établissements scolaires. Ecole de l'enfance, primaire et secondaire (collège)	96
Figure 4 - Modèle théorique des relations attendues	118
Figure 5 - Schématisation de la recherche	120
Figure 6 - Exemple d'une structure hiérarchisée (Bressoux, 2008, p. 291).	131
Figure 7 - Droites de régression avec constantes aléatoires (Bressoux, 2008, p. 296).	136
Figure 8 - Droites de régression avec constantes et pentes aléatoires (Bressoux, 2008, p. 303).	137
Figure 9 - Structure à trois niveaux d'un modèle longitudinal de croissance (Bressoux, 2008, p. 363).	176
Figure 10 - Modélisation des acquisitions en français sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante	197
Figure 11 - Modélisation des acquisitions en mathématiques sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante	199
Figure 12 - Modélisation du rythme de croissance de la régulation externe sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante	201
Figure 13 - Modélisation du rythme de croissance de la régulation introjectée sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante	203
Figure 14 - Modélisation du rythme de croissance de la régulation identifiée sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante	205
Figure 15 - Modélisation du rythme de croissance de la régulation intrinsèque sur les deux années avec rupture de pente sans changement de constante	207
Figure 16 – Synthèse des effets observés des variables sur la motivation	208
Figure 17 – Synthèse des effets observés des variables sur les apprentissages	209

Annexes

Carnet français école primaire et collège, prétest et post-test

Carnet mathématiques école primaire et collège, prétest et post-test

Questionnaire enseignants

Questionnaire élèves

Questionnaire parents

Consignes générales

Ce carnet contient des exercices de français.

Lis chaque question attentivement et réponds du mieux que tu peux.

Si tu n'es pas sûr de la réponse, tu peux passer à la question suivante et y revenir par la suite.

Si tu te trompes de réponse, tu peux barrer ton premier choix et donner ensuite la réponse correcte.

Dans certaines questions, on te demande d'écrire un court texte dans l'espace prévu à cet effet. Le nombre de lignes te donne une indication sur la longueur de ta réponse.

LA BROCANTE

Activité 1

Lis le texte.

Une brocante-vidé-greniers est un marché d'objets d'occasion (vaisselle, vêtements, jouets, petits meubles...) plus ou moins vieux mais pas neufs. Tout le monde peut venir vendre sur ce marché organisé dans un lieu public, à une date donnée.

Coche la bonne réponse.

	VRAI	FAUX
1. Le mot « brocante » est synonyme de « vidé-greniers ».		
2. À la brocante on peut acheter des plantes et des fleurs.		
3. On peut acheter des chemises et des pantalons.		
4. Les vendeurs sont des commerçants professionnels.		
5. Dans un vidé-greniers on vend des jouets neufs.		



ST01Q0A (1 9 0)
ST01Q0D (1 9 0)

ST01Q0B (1 9 0)
ST01Q0E (1 9 0)

ST01Q0C (1 9 0)

Activité 2

Observe cette annonce.

**ST DIDIER
LA FORÊT**

DIMANCHE 9 OCTOBRE 2011

**16^{ème} Brocante
Vide-Greniers**
Emplacement 2€
le mètre
L'emplacement sera réservé
jusqu'à 8h
À partir de 12h possibilité de
déjeuner sur place

Organisé par «Le Comité des Fêtes»
Pour la réservation des emplacements téléphoner
au : 04 70 41 40 44 (HR) - 04 70 41 44 93 (HR)

**BARBECUE - FRITES
SANDWICHS - BUVETTE**

IPNS - Ne pas jeter sur la voie publique

 **CENTRE FRANCE**
Banque Assurance Immobilier

Publié à pour information à l'adresse 2 du site 40 423 du 01.11.1970 modifié par décret 52 1044 du 07.12.1982

Réponds aux questions.

1. Où et quand a lieu la brocante ?

.....

2. À quelle heure est-ce qu'elle commence ?

.....

3. Qu'est-ce qu'il faut faire pour réserver un emplacement ?

.....

.....

4. Combien est-ce qu'on paie pour un emplacement de 4 mètres ?

.....

5. Qu'est-ce qu'on peut manger au déjeuner ?

.....

ST02Q0A (1 9 0)
ST02Q0D (1 9 0)

ST02Q0B (1 9 0)
ST02Q0E (1 9 0)

ST02Q0C (1 9 0)

Activité 3

Lis ce courriel.

De: Isabelle Leroy<isaleroy@wanadoo.fr>
Objet: Brocante
À: "Martine Abadie" <martabadie@yahoo.fr>
Date: Jeudi 22 septembre 2011, 12h12

Coucou ma Titine!

Je fais une brocante avec mes parents le dimanche 9 octobre près de chez moi. Tu viens avec moi? C'est drôle, une brocante! Tu peux venir le samedi et dormir à la maison. Moi, je vends des vieux jeans et aussi des jeux. Et toi, tu as des vieilles choses? Tu peux aussi vendre ces objets!

Réponds vite!

Grrrrrrros bisous!

Réponds aux questions.

1. À qui écrit Isabelle ?
2. L'amie d'Isabelle habite près de chez elle ?
3. Quand peut-elle dormir chez Isabelle ?
4. Est-ce qu'Isabelle va seule à la brocante ?
5. Qu'est-ce qu'Isabelle va vendre?

ST03Q0A (1 9 0)
ST03Q0D (1 9 0)

ST03Q0B (1 9 0)
ST03Q0E (1 9 0)

ST03Q0C (1 9 0)

ALLER AU CINÉMA

Activité 5

Comme tous les dimanches matins, Pierre (13 ans), et ses deux amis, Martine (13 ans) et Sylvain (12 ans et demi) vont au cinéma.

Ils vont au cinéma « L'Elysée Palace ».

Pendants ses vacances Pierre a lu, et beaucoup aimé, le roman de Louis Pergaud « La guerre des boutons » paru en 1912.

Après le film d'Yves Robert, de 1962, deux nouvelles adaptations sont au programme des cinémas en ce moment.

Après consultation du programme, les trois amis décident d'aller voir « La Nouvelle guerre des boutons ».

Observe attentivement le programme et coche les réponses correctes dans le tableau.

Questions	La Nouvelle guerre des boutons	Bienvenue à bord	La guerre est déclarée	Dream House	La Guerre des boutons	Apollo 18
1. Pour quel film il n'y a pas de séance le dimanche matin?						
2. Quel film commence à 10h55?						
3. Quel film est le plus long?						
4. Quel mot est commun à plusieurs titres de films? <i>Cochez les films et notez le mot dans les cases.</i>						

<p>La Nouvelle guerre des boutons Comédie (01h40min)- De Christophe Barratier Avec Laetitia Casta, Guillaume Canet En VF: 10:45 – 13:45 – 16:15 – 18:45 - 21:15</p>	<p>Bienvenue à bord Comédie (01h30min)- De Eric Lavaine Avec Franck Dubosc, Valérie Lemercier En VF: 10:50 – 13:50 – 16:10 – 18:50 - 21:10</p>		
	<p>Mars 1944. Alors que la planète est secouée par les soubresauts de la guerre, dans un petit coin d'une campagne française se joue une guerre de gosses... Car, depuis toujours, les gamins des villages de Longeverne et Velrans s'affrontent sans merci.</p>		<p>Isabelle, DRH d'une grande compagnie maritime, a commis l'erreur de choisir pour amant son patron. Avant d'embarquer pour la croisière inaugurale du fleuron de la flotte, il décide de la débarquer de sa vie et de son boulot...</p>
<p>La Guerre est déclarée Comédie dramatique (01h40min)- De Valérie Donzelli Avec Valérie Donzelli, Jérémie Elkaïm En VF: 13:35 - 18:35</p>	<p>Dream House Thriller (01h31min)- Avertissement : des scènes, des propos ou des images peuvent heurter la sensibilité des spectateurs De Jim Sheridan Avec Daniel Craig, Naomi Watts En VF: 10:55- 13:55 – 16:05 – 18:55 - 21:05</p>		
	<p>Un couple, Roméo et Juliette. Un enfant, Adam. Un combat, la maladie. Et surtout, une grande histoire d'amour, la leur...</p>		<p>Editeur à succès, Will Atenton quitte son emploi à New York pour déménager avec sa femme et ses enfants dans une ville pittoresque de Nouvelle Angleterre.</p>
<p>La Guerre des boutons Famille (01h49min)- Film pour enfants à partir de 6 ans De Yann Samuell Avec Eric Elmosnino, Mathide Seigner En VF: 10:35 – 16:05 - 21:05</p>	<p>Apollo 18 Epouvante-horreur (01h26min)- De Gonzalo Lopez-Gallego Avec Warren Christie, Ryan Robbins En VF: 11:00 – 14:00 – 16:00 – 19:00 - 21:00</p>		
	<p>1960, un village dans le sud de la France. Une bande de garçons, âgés de 7 à 14 ans, menée par l'intrépide Lebrac, est en guerre contre les enfants du village voisin, leurs ennemis jurés. Une guerre sans merci, qui dure depuis des générations.</p>		<p>Officiellement, Apollo 17 fut le dernier voyage sur la lune organisé par la Nasa en 1972. La mission Apollo 18, "annulée pour des raisons budgétaires", a en fait eu lieu secrètement l'année suivante.</p>

Compare les deux adaptations de « La guerre des boutons » et coche la case correspondant à la bonne réponse

Question	La guerre des boutons	La Nouvelle guerre des boutons
1. Quel film se passe en 1960?		
2. Quel film se passe en mars 1944?		
3. Pour quel film est-ce que nous connaissons le nom des villages?		
4. Pour quel film est-ce que nous connaissons le nom du chef des garçons?		

LEXIQUE ET GRAMMAIRE

Activité 6

Tu veux aider ta grand-mère à faire les courses. Observe les noms des commerces et les produits.

0. Une droguerie
3. Une boulangerie

1. Une boucherie
4. Une papeterie

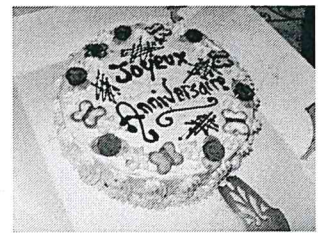
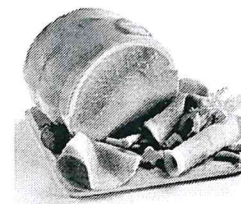
2. Une épicerie
5. Une pâtisserie



a	b	c	d
---	---	---	---



e	f	g	h
---	---	---	---



i	j	k	l
---	---	---	---

Où achètes-tu ces produits ? Associe 2 produits à chaque commerce. Attention aux articles !

0 : e - h 1 : 2 : 3 : 4 : 5 :

0. À la droguerie, j'achète du savon et du papier hygiénique

1. À la boucherie, j'achète

2. À l'épicerie, j'achète

3. À la boulangerie, j'achète

4. À la papeterie, j'achète

5. À la pâtisserie, j'achète

ST6aQ0A (1 9 0 2) ST6aQ0B (1 9 0 2) ST6aQ0C (1 9 0 2)
ST6aQ0D (1 9 0 2) ST6aQ0E (1 9 0 2)

ST6bQ0A (1 9 0 2) ST6bQ0B (1 9 0 2) ST6bQ0C (1 9 0 2)
ST6bQ0D (1 9 0 2) ST6bQ0E (1 9 0 2)

Activité 7

Observe ces verbes:

aller - parler – être - apprendre - aimer - habiter – lire - voyager - avoir - étudier – être – partir - visiter - faire - passer

Complète le texte avec les verbes donnés. Attention : les verbes de la liste sont à l'infinitif, il faut les conjuguer !

Mon nom est Luigi Rossi. Mon amie Angela et moi nous Valdôtains, c'est à dire que nous..... la Vallée d'Aoste. Bien sûr, nous la nationalité italienne et nous italien. Nous au à l'école primaire où nous l'italien, le français et l'anglais. Nous aussi, comme tous les écoliers, les maths, l'histoire, la géographie.... Nous la télé et la lecture. Nous..... beaucoup! Comme nos camarades, nous des heures devant notre ordinateur! Mais nous aussi du sport : moi, du football, et Angela, du ski. Nos deux familles amies, alors noussouvent en vacances ensemble. Nous en Italie et en Europe. Nous des villes, des monuments, des musées...

ST07Q0A (1 9 0)

ST07Q0B (1 9 0)

ST07Q0C (1 9 0)

ST07Q0D (1 9 0)

ST07Q0E (1 9 0)

ST07Q0F (1 9 0)

ST07Q0G (1 9 0)

ST07Q0H (1 9 0)

ST07Q0I (1 9 0)

ST07Q0L (1 9 0)

ST07Q0M (1 9 0)

ST07Q0N (1 9 0)

ST07Q0O (1 9 0)

ST07Q0P (1 9 0)

ST07Q0Q (1 9 0)

Activité 8

a) Dans ces titres de films, il y a la même couleur.

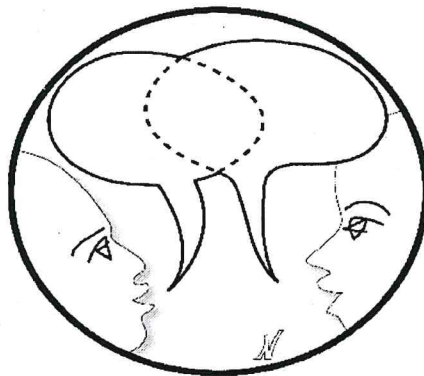
Observe le titre de gauche. Complète le titre de droite

0. « L'Homme au complet gris »	→	→ « L'automobile grise »
1. « Le cercle rouge »	→	→ « La rivière »
2. « Le cygne noir »	→	→ « La perle »
3. « Blanc comme neige »	→	→ « La noce »
4. « Casque bleu »	→	→ « La note »
5. « Le rideau vert »	→	→ « La belle »

b) Complète la deuxième réplique avec l'adjectif contraire.

Exemple

J'adore ce <u>beau</u> tableau !	Non, je le trouve <u>horrible</u> !
----------------------------------	-------------------------------------



Tu habites dans un grand appartement ?	Non, j'habite dans une maison.
---	--------------------------------------

Ce film américain est gai ?	Pas du tout, c'est une histoire.....
------------------------------------	--------------------------------------

Veux-tu un thé chaud ?	Non, merci. Je préfère une boisson
-------------------------------	--

ST8aQ0A (1 9 0)

ST8aQ0B (1 9 0)

ST8aQ0C (1 9 0)

ST8aQ0D (1 9 0)

ST8aQ0E (1 9 0)

ST8bQ0A (1 9 0)

ST8bQ0B (1 9 0)

ST8bQ0C (1 9 0)

Région autonome Vallée d'Aoste

Assessorat de l'éducation et de la culture

Structure Régionale pour l'évaluation du système scolaire

Date du test

/ / 2012

Jour Mois

CARNET – FRANÇAIS - primaire

Nom de l'Établissement

ID de l'élève

n

u

n

L

1. **Consignes générales**

Ce carnet contient des exercices de français.

Lis chaque question attentivement et réponds du mieux que tu peux.

Si tu n'es pas sûr de la réponse, tu peux passer à la question suivante et y revenir par la suite.

Si tu te trompes de réponse, tu peux barrer ton premier choix et donner ensuite la réponse correcte.

Dans certaines questions, on te demande d'écrire un court texte dans l'espace prévu à cet effet. Le nombre de lignes te donne une indication sur la longueur de ta réponse.

Activité 1 - 50 000 invités à un anniversaire

Lis le texte.







Publié le : 27/04/12 à 15:38

Vues : 710 fois

Recommandé : 9 fois

Mes outils

-  4 commentaires
-  Ajoute un post
- Recommande cet article
-  Envoie à un ami
-  Ajoute au mémo

Peut-être avez-vous déjà fêté votre anniversaire avec quelques amis ? Benjamin, un ado de 14 ans, a fait fort : 50 000 personnes ont répondu présent à l'invitation lancée sur Facebook par l'une de ses amies. Comment éviter ces couacs ?

L'amie de Benjamin a créé un événement sur Facebook pour inviter des copains à l'anniversaire de Benjamin, le 11 mai. La page, ouverte à tous, a attiré les curieux qui se sont invités. Très vite, l'information a tourné.

Le père de Benjamin a réussi à supprimer l'événement et à enlever l'adresse du lieu de la fête (la maison des grands-parents de Benjamin). Mais trop tard. Entre temps, quelqu'un avait repris l'adresse et recréé une page et 50 000 personnes se sont inscrites !

Benjamin a prévenu tout le monde qu'il annulait sa boum, mais le mal était fait. «Ma crainte, c'est que des milliers de personnes affluent vers chez mes parents comme c'est arrivé à une jeune fille en Allemagne», explique le père de Benjamin. Ne pouvant rien faire, il a prévenu les policiers.

Avec Internet et les réseaux sociaux, il faut veiller à ne jamais laisser d'informations personnelles. Pour lancer des invitations aux copains, la meilleure solution, c'est de leur envoyer un email ou encore mieux, une carte par la Poste !

Coche la bonne réponse.

	VRAI	FAUX
1. Benjamin a lancé une invitation sur Facebook.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le mot « boum » est synonyme de « fête ».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les grands-parents de Benjamin vivent en Allemagne.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Le père de Benjamin a alerté la police.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Pour éviter ces incidents, il ne faut pas laisser des informations personnelles sur Internet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ST01Q0A (1 9 0)
ST01Q0D (1 9 0)

ST01Q0B (1 9 0)
ST01Q0E (1 9 0)

ST01Q0C (1 9 0)

Activité 2 - Musée de la magie

Observe cette page web

ACCUEIL
MUSÉE de la MAGIE
MUSÉE des AUTOMATES
L'ECOLE DE MAGIE
LE MAGASIN DE MAGIE



ANNIVERSAIRES
EVENEMENTIEL
EFFETS SPECIAUX
GROUPES
INFORMATIONS PRATIQUES

MUSÉE de LA MAGIE

INFORMATIONS PRATIQUES :

MUSÉE DE LA MAGIE
11, rue Saint-Paul 75004 - PARIS
Téléphone : 33 (1) 42 72 13 26
Fax : 33 (1) 45 36 01 48
Email : contact@museedelamagie.com

Horaires :
Mercredi, samedi et dimanche de 14:00 à 19:00
toute l'année y compris Juillet et Août.

Réservations : Remplir le formulaire en ligne

Tarifs individuels:
Musée de la Magie 10 € pour les adultes
5 € pour les enfants

Nous proposons une formule
« ANNIVERSAIRE MAGIQUE » pour l'anniversaire de votre enfant avec :

- * Visite du musée * Spectacle de prestidigitation* Cours de magie adapté à l'âge des enfants*
- * Cadeau magique pour chaque participant (un tour de magie qu'il va apprendre à faire pendant le cours)
- * Salle à disposition pour le goûter d'anniversaire*

Facile d'accès, situé en plein cœur du Marais, dans le centre historique de Paris.



MUSÉE DE LA MAGIE
11, rue saint Paul 75004 - PARIS - téléphone : 01 42 72 13 26 - fax : 01 45 36 01 48 - email : contact@museedelamagie.com

Réponds aux questions.

1. Où se trouve le Musée de la magie ?

.....
.....

2. Quand peut-on le visiter ?

.....

3. Qu'est-ce qu'il faut faire pour réserver un billet ?

.....

4. Alice visitera le musée avec son grand-père et son petit frère Théo. Combien dépenseront-ils ?

.....

5. Tu veux fêter ton anniversaire au Musée de la magie. Est-ce possible ?

.....

ST02Q0A (1 9 0)
ST02Q0D (1 9 0)

ST02Q0B (1 9 0)
ST02Q0E (1 9 0)

ST02Q0C (1 9 0)

Activité 3 – Des conseils pour mieux manger

Lis les conseils suivants

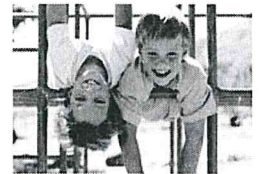
Les enfants de 3 à 12 ans ont des besoins nutritionnels spécifiques. C'est pourquoi il est important que tu prennes de bonnes habitudes alimentaires et adoptes une alimentation équilibrée.

Voici quelques conseils pour t'aider à mieux manger.



Ton premier repas de la journée est très important parce qu'il te permet de refaire le plein d'énergie après une nuit de sommeil. Pour stimuler ton appétit, tu dois apprendre à tout goûter, en restant souple.

Avoir une activité physique régulière est essentiel pour ton équilibre énergétique. Bouger dès le plus jeune âge te permet aussi de prendre de bonnes habitudes pour plus tard.



Pour ta santé, mange 3 ou 4 produits laitiers par jour. Ces produits apportent le calcium nécessaire à ta croissance et à la solidité de tes os. Ils apportent également des protéines, utiles elles aussi à la solidité des os mais surtout aux muscles.

Ce dossier a été réalisé sur les conseils de Béatrice de Reynal, nutritionniste et à partir des guides du PNNS (Plan National Nutrition Santé) disponibles sur www.mangerbouger.fr.

Réponds aux questions

1. Pourquoi l'alimentation est-elle si importante pour les enfants de 3 à 12 ans ?

.....

2. Quel est le repas le plus important de la journée ?

.....

3. Pourquoi faut-il faire de l'activité physique ?

.....

4. Quel est l'apport du lait et de ses dérivés ?

.....

5. Quel est le synonyme du mot « nutritionnel » ?

ST03Q0A (1 9 0)
ST03Q0D (1 9 0)

ST03Q0B (1 9 0)
ST03Q0E (1 9 0)

ST03Q0C (1 9 0)

Activité 4 - Au théâtre

Tu es à Paris avec ta famille et vous voulez aller au théâtre. Vous visitez le site <http://www.theatreonline.com/index.asp> qui vous propose des informations pour choisir votre spectacle ainsi que des services pour réserver votre billet facilement et rapidement.

Observe attentivement le programme à la page suivante et coche les réponses correctes dans le tableau.

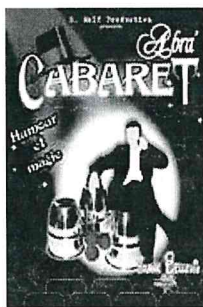
Questions	Abra' Cabaret	Rêveries d'une fourmie sur le dos d'un éléphant	Le monde de la magie avec Mysteriousss	Toutankhamon et le scarabée d'or	La Chèvre de Mister Seguin
1. Quels spectacles proposent des tours de magie ?					
2. Quel spectacle propose des musiques ?					
3. Pour quels spectacles peux-tu bénéficier d'une réduction ?					
4. Tu es à Paris les 23 et 24 juin 2012. Quels spectacles peux-tu voir ?					

ST4Q0A (1 9 0)

ST4Q0B (1 9 0)

ST4Q0C (1 9 0)

ST4Q0D (1 9 0)



Abra' Cabaret
La Cible
Paris 09
du 30 juillet 2011 au
30 juin 2012

[Plus d'infos](#)

[Réserver](#)

A partir de
10,5 €

Genre : POUR ENFANTS
Pièce de : Frank Bellevie
Montée par : Frank Bellevie
Avec : Frank Bellevie

En bref : Pour sa nouvelle création, Frank revisite à sa manière les grands classiques du close-up (magie rapprochée). Dans une ambiance intimiste, il vous fait participer à un show délirant mêlant habillement humour, magie et manipulation. *A partir de 10 ans.*



**Rêveries d'une
fourmie sur le dos
d'un éléphant**
Etoile du Nord
Paris 18
du 29 mai au 2 juin
2012

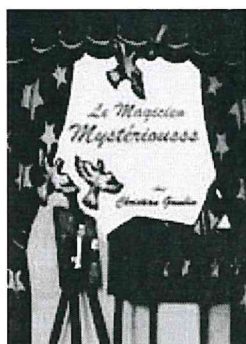
[Plus d'infos](#)

[Réserver](#)

A partir de 9,5 € Jusqu'à - 17 %
pour les adhérents

Genre : POUR ENFANTS
Montée par : Anne Buguet, Michel Ozeray
Avec : Aurélie Hubeau

En bref : *A partir de 7 ans.* La compagnie Omproduck invite les plus jeunes à une promenade dans les différentes dimensions de l'univers, de l'espace à l'atome, les objets, le son et la lumière vont se transformer pour produire émerveillement et vertige, dans un spectacle qui combine art ancestral de la marionnette et nouvelles technologies.



**Le monde de la
magie avec
Mysteriousss**
L'Antre Magique
Paris 09
du 2 septembre
2011 au 28 mai
2012

[Plus d'infos](#)

[Réserver](#)

A partir de 11,5 € Jusqu'à - 15 %
sur une sélection de dates

Genre : POUR ENFANTS

En bref : Abracadabra, Mysteriousss, le magicien, vous ouvre les portes du monde merveilleux de la magie et de l'illusion. Spectacle totalement interactif. *Tout public de 2 à 99 ans.*



Toutankhamon et le scarabée d'or

Bout

Paris 09
du 21 septembre
2011 au 27 juin
2012

[Plus d'infos](#)

[Réserver](#)

A partir de
10,5 €

Genre : POUR ENFANTS

Pièce de : Martin Leloup

Montée par : Alexandre Delimoges

En bref : Le futur Pharaon, le jeune Toutankhamon, réussira-t-il à contrer le plan machiavélique du Grand Vizir ? Une histoire d'amour et d'aventure au temps des pharaons, interactive et musicale. Idéal pour intéresser les enfants à une autre civilisation. *A partir de 5 ans.*



La Chèvre de Mister Seguin

Essaïon

Paris 04
du 4 avril au 17 juin
2012

[Plus d'infos](#)

[Réserver](#)

A partir de 9,5 €
Jusqu'à - 17 %
sur une sélection
de dates

Genre : POUR ENFANTS

Pièce de : Alphonse Daudet, Régis Delbroucq, Freddy Viau

Montée par : Freddy Viau

Avec : Angélique Fridblatt, James Groguelin

En bref : Une version rock & drôle. Mr Seguin a bien du souci avec ses chèvres. Elles n'ont qu'une idée : casser leur corde, gambader dans la colline et se faire manger par le loup. Blanchette s'enfuira comme les autres. Mais si cette fois, la chèvre s'en sortait ? Une jolie réflexion sur la liberté. Spectacle en chansons, danses, humour et fantaisie. *À partir de 6 ans.*

Activité 5 – En vacances

Tu es en vacances avec ta famille. Tu envoies un courriel à ton correspondant pour lui raconter ce que tu fais.

Dis lui où tu es.

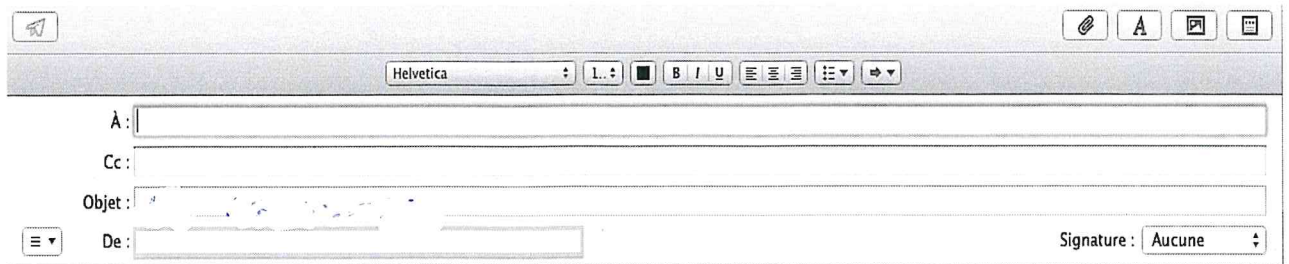
Raconte ce que tu fais.

Dis ce que tu aimes.

Dis ce que tu n'aimes pas.

Complète le courriel.

Rédige un texte de 50 à 60 mots.



The image shows a screenshot of an email composition window. At the top, there is a toolbar with icons for undo, redo, font color, text color, bold, italic, underline, bulleted list, numbered list, link, and unlink. Below the toolbar, there are fields for 'À:', 'Cc:', 'Objet:', and 'De:'. The 'Objet:' field contains the text 'En vacances'. To the right of the 'De:' field, there is a 'Signature:' dropdown menu with 'Aucune' selected.

Salut à toi, comment ça va ? Je suis en vacances avec ma famille à la mer. C'est très agréable. On va se baigner tous les jours. J'aime beaucoup le soleil et le sable. On va aussi faire du sport. C'est très amusant. Tu es où ? Dis-moi ce que tu fais. À bientôt !

ST05Q0A (1 0 2)
ST05Q0E (1 0 2)

ST05Q0B (1 0 2)
ST05Q0F (1 0 2)

ST05Q0C (1 0 2)
ST05Q0G (9)

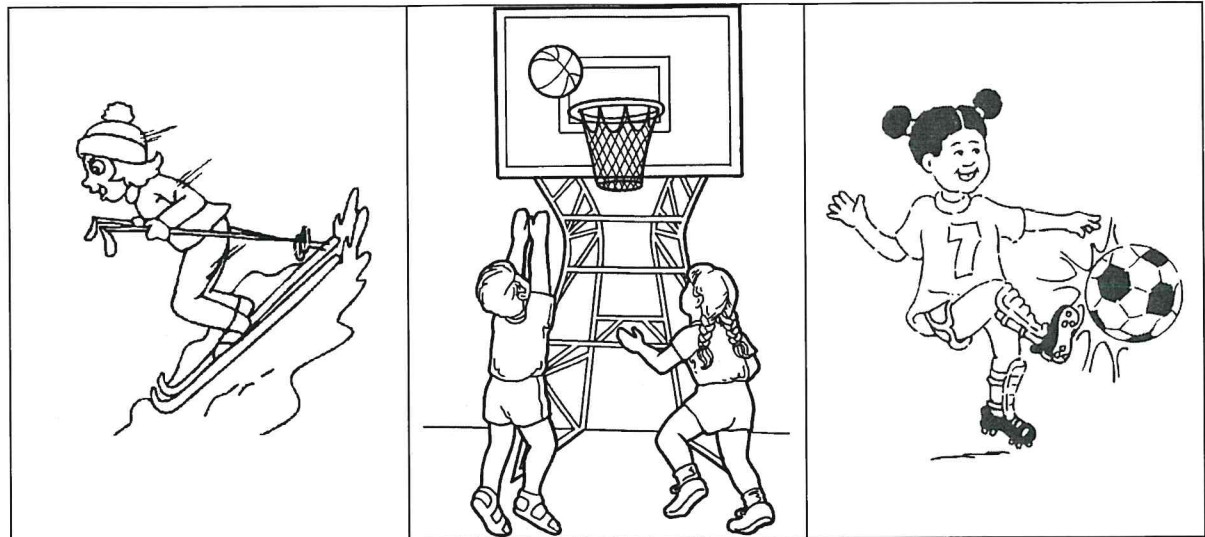
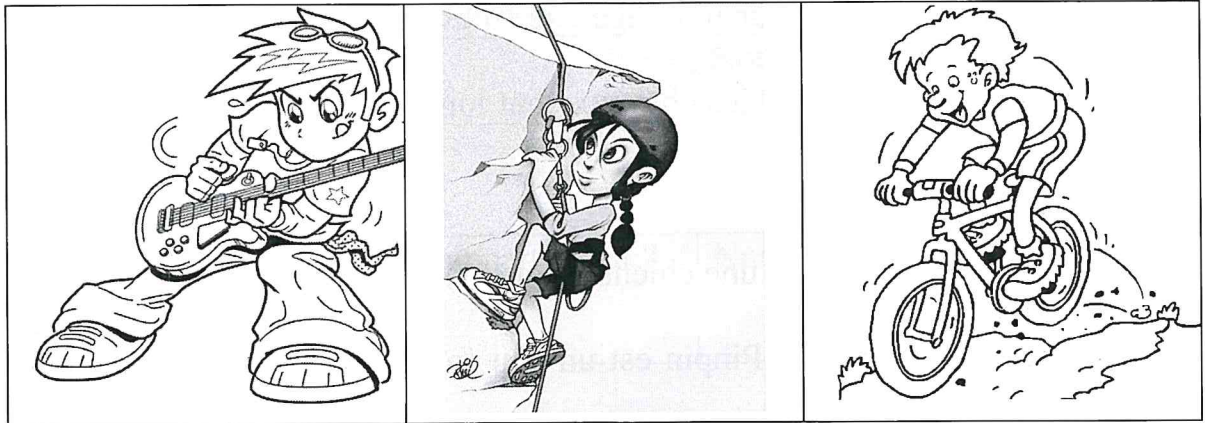
ST05Q0D (1 0 2)

Activité 6 – Qu'est-ce que tu aimes faire ?

Complète les phrases suivantes à l'aide des images. Attention aux articles contractés !

0. J'aime faire du ski

1. J'aime jouer *à la guitare*
2. J'aime faire ... *du ski*
3. J'aime jouer ... *au basket*
4. J'aime faire ... *du vélo*
5. J'aime jouer ... *au football*



ST6aQ0A (1 9 0) ST6aQ0B (1 9 0) ST6aQ0C (1 9 0) ST6aQ0D (1 9 0) ST6aQ0E (1 9 0)
ST6bQ0A (1 9 0) ST6bQ0B (1 9 0) ST6bQ0C (1 9 0) ST6bQ0D (1 9 0) ST6bQ0E (1 9 0)

Région autonome Vallée d'Aoste

Assessorat de l'éducation et de la culture

Structure Régionale pour l'évaluation du système scolaire

Date du test 29 / 11 / 2012
Jour Mois

CARNET – FRANÇAIS - collège

Nom de l'Établissement	<input type="text"/>
ID de l' élève	<input type="text"/>

1. Consignes générales

Ce carnet contient des exercices de français.

Lisez chaque question attentivement et répondez du mieux que vous pouvez.

Si vous n'êtes pas sûr de la réponse, vous pouvez passer à la question suivante et y revenir par la suite.

Si vous vous trompez de réponse, vous pouvez barrer votre premier choix et donner ensuite la réponse correcte.

Dans certaines questions, on vous demande d'écrire un court texte dans l'espace prévu à cet effet. Le nombre de lignes vous donne une indication sur la longueur de votre réponse.

Activité 1 - 50 000 invités à un anniversaire

Lisez le texte.



Publié le : 27/04/12 à 15:38

Vues : 710 fois

Recommandé : 9 fois

Mes outils

- 4 commentaires
- Ajoute un post
- Recommande cet article
- Envoie à un ami
- Ajoute au mémo

Peut-être avez-vous déjà fêté votre anniversaire avec quelques amis ? Benjamin, un ado de 14 ans, a fait fort : 50 000 personnes ont répondu présent à l'invitation lancée sur Facebook par l'une de ses amies. Comment éviter ces couacs ?

L'amie de Benjamin a créé un événement sur Facebook pour inviter des copains à l'anniversaire de Benjamin, le 11 mai. La page, ouverte à tous, a attiré les curieux qui se sont invités. Très vite, l'information a tourné.

Le père de Benjamin a réussi à supprimer l'événement et à enlever l'adresse du lieu de la fête (la maison des grands-parents de Benjamin). Mais trop tard. Entre temps, quelqu'un avait repris l'adresse et recréé une page et 50 000 personnes se sont inscrites !

Benjamin a prévenu tout le monde qu'il annulait sa boum, mais le mal était fait. «Ma crainte, c'est que des milliers de personnes affluent vers chez mes parents comme c'est arrivé à une jeune fille en Allemagne», explique le père de Benjamin. Ne pouvant rien faire, il a prévenu les policiers.

Avec Internet et les réseaux sociaux, il faut veiller à ne jamais laisser d'informations personnelles. Pour lancer des invitations aux copains, la meilleure solution, c'est de leur envoyer un email ou encore mieux, une carte par la Poste !

Cochez la bonne réponse.

	VRAI	FAUX
1. Benjamin a lancé une invitation sur Facebook.		
2. Le mot « boum » est synonyme de « fête ».		
3. Les grands-parents de Benjamin vivent en Allemagne.		
4. Le père de Benjamin a alerté la police.		
5. Pour éviter ces incidents, il ne faut pas laisser des informations personnelles sur Internet.		

ST01Q0A (1 9 0)
ST01Q0D (1 9 0)

ST01Q0B (1 9 0)
ST01Q0E (1 9 0)

ST01Q0C (1 9 0)

Activité 2 - Musée de la magie

Observez cette page web

ACCUEIL
MUSÉE de la MAGIE
MUSÉE des AUTOMATES
L'ÉCOLE DE MAGIE
LE MAGASIN DE MAGIE



ANNIVERSAIRES
ÉVÉNEMENTIEL
EFFETS SPÉCIAUX
GROUPES
INFORMATIONS PRATIQUES

MUSÉE de LA MAGIE

INFORMATIONS PRATIQUES :

MUSÉE DE LA MAGIE
11, rue Saint-Paul 75004 - PARIS
Téléphone : 33 (1) 42 72 13 26
Fax : 33 (1) 45 36 01 48
Email : contact@museedelamagie.com

Horaires :
Mercredi, samedi et dimanche de 14:00 à 19:00
toute l'année y compris Juillet et Août.

Réservations : Remplir le formulaire en ligne

Tarifs individuels:
Musée de la Magie 10 € pour les adultes
5 € pour les enfants

Nous proposons une formule
« ANNIVERSAIRE MAGIQUE » pour l'anniversaire de votre enfant avec :

- * **Visite** du musée * **Spectacle** de prestidigitation* **Cours** de magie adapté à l'âge des enfants*
- * **Cadeau magique** pour chaque participant (un tour de magie qu'il va apprendre à faire pendant le cours)
- * **Salle à disposition** pour le goûter d'anniversaire*

Facile d'accès, situé en plein cœur du Marais, dans le centre historique de Paris.



MUSÉE DE LA MAGIE
11, rue saint Paul 75004 - PARIS - téléphone : 01 42 72 13 26 - fax : 01 45 36 01 48 - email : contact@museedelamagie.com

Répondez aux questions.

1. Où se trouve le Musée de la magie ?

.....

2. Quand peut-on le visiter ?

.....

3. Qu'est-ce qu'il faut faire pour réserver un billet ?

.....

4. Alice visitera le musée avec son grand-père et son petit frère Théo. Combien dépenseront-ils ?

.....

5. Vous voulez fêter votre anniversaire au Musée de la magie. Est-ce possible ?

.....

ST02Q0A (1 9 0)
ST02Q0D (1 9 0)

ST02Q0B (1 9 0)
ST02Q0E (1 9 0)

ST02Q0C (1 9 0)

Activité 3 – Des conseils pour mieux manger

Lisez les conseils suivants

Les enfants de 3 à 12 ans ont des besoins nutritionnels spécifiques. C'est pourquoi il est important que tu prennes de bonnes habitudes alimentaires et adoptes une alimentation équilibrée.

Voici quelques conseils pour t'aider à mieux manger.



Ton premier repas de la journée est très important parce qu'il te permet de refaire le plein d'énergie après une nuit de sommeil. Pour stimuler ton appétit, tu dois apprendre à tout goûter, en restant souple.

Avoir une activité physique régulière est essentiel pour ton équilibre énergétique. Bouger dès le plus jeune âge te permet aussi de prendre de bonnes habitudes pour plus tard.



Pour ta santé, mange 3 ou 4 produits laitiers par jour. Ces produits apportent le calcium nécessaire à ta croissance et à la solidité de tes os. Ils apportent également des protéines, utiles elles aussi à la solidité des os mais surtout aux muscles.

Ce dossier a été réalisé sur les conseils de Béatrice de Reynal, nutritionniste et à partir des guides du PNNS (Plan National Nutrition Santé) disponibles sur www.mangerbouger.fr.

Répondez aux questions

1. Pourquoi l'alimentation est-elle si importante pour les enfants de 3 à 12 ans ?

bonne.....

2. Quel est le repas le plus important de la journée ?

le dîner.....

3. Pourquoi faut-il faire de l'activité physique ?

.....

4. Quel est l'apport du lait et de ses dérivés ?

apport en calcium.....

5. Quel est le synonyme du mot « nutritionnel » ?

ST03Q0A (1 9 0)

ST03Q0B (1 9 0)

ST03Q0C (1 9 0)

ST03Q0D (1 9 0)

ST03Q0E (1 9 0)

Activité 4 - Au théâtre

Vous êtes à Paris avec votre famille et vous voulez aller au théâtre. Vous visitez le site <http://www.theatreonline.com/index.asp> qui vous propose des informations pour choisir votre spectacle ainsi que des services pour réserver votre billet facilement et rapidement.

Observez attentivement le programme à la page suivante et cochez les réponses correctes dans le tableau.

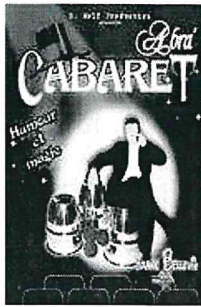
Questions	Abra' Cabaret	Rêveries d'une fourmi sur le dos d'un éléphant	Le monde de la magie avec Mysteriousss	Toutankhamon et le scarabée d'or	La Chèvre de Mister Seguin
1. Quels spectacles proposent des tours de magie ?					
2. Quel spectacle propose des musiques ?					
3. Pour quels spectacles peux-tu bénéficier d'une réduction ?					
4. Tu es à Paris les 23 et 24 juin 2012. Quels spectacles peux-tu voir ?					

ST4Q0A (1 9 0)

ST4Q0B (1 9 0)

ST4Q0C (1 9 0)

ST4Q0D (1 9 0)



Abra' Cabaret
La Cible
Paris 09
du 30 juillet 2011 au
30 juin 2012

Plus d'infos

Réserver

A partir de
10,5 €

Genre : POUR ENFANTS
Pièce de : Frank Bellevie
Montée par : Frank Bellevie
Avec : Frank Bellevie

En bref : Pour sa nouvelle création, Frank revisite à sa manière les grands classiques du close-up (magie rapprochée). Dans une ambiance intimiste, il vous fait participer à un show délirant mêlant habillement humour, magie et manipulation. *A partir de 10 ans.*



**Rêveries d'une
fourmie sur le dos
d'un éléphant**
Etoile du Nord
Paris 18
du 29 mai au 2 juin
2012

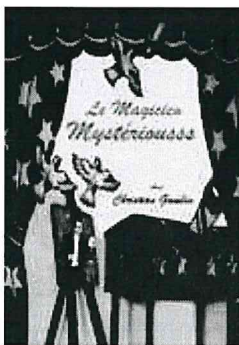
Plus d'infos

Réserver

A partir de 9,5 €
Jusqu'à - 17 %
pour les
adhérents

Genre : POUR ENFANTS
Montée par : Anne Buguet, Michel Ozeray
Avec : Aurélie Hubeau

En bref : *A partir de 7 ans.* La compagnie Omproduck invite les plus jeunes à une promenade dans les différentes dimensions de l'univers, de l'espace à l'atome, les objets, le son et la lumière vont se transformer pour produire émerveillement et vertige, dans un spectacle qui combine art ancestral de la marionnette et nouvelles technologies.



**Le monde de la
magie avec
Mysteriousss**
L'Antre Magique
Paris 09
du 2 septembre
2011 au 28 mai
2012

Plus d'infos

Réserver

A partir de 11,5 €
Jusqu'à - 15 %
sur une
sélection de
dates

Genre : POUR ENFANTS

En bref : Abracadabra, Mysteriousss, le magicien, vous ouvre les portes du monde merveilleux de la magie et de l'illusion. Spectacle totalement interactif. *Tout public de 2 à 99 ans.*



Toutankhamon et le scarabée d'or

Bout

Paris 09
du 21 septembre
2011 au 27 juin
2012

[Plus d'infos](#)

[Réserver](#)

A partir de
10,5 €

Genre : POUR ENFANTS

Pièce de : Martin Leloup

Montée par : Alexandre Delimoges

En bref : Le futur Pharaon, le jeune Toutankhamon, réussira-t-il à contrer le plan machiavélique du Grand Vizir ? Une histoire d'amour et d'aventure au temps des pharaons, interactive et musicale. Idéal pour intéresser les enfants à une autre civilisation. *A partir de 5 ans.*



La Chèvre de Mister Seguin

Essaïon

Paris 04
du 4 avril au 17 juin
2012

[Plus d'infos](#)

[Réserver](#)

A partir de 9,5 €
Jusqu'à - 17 %
sur une sélection
de dates

Genre : POUR ENFANTS

Pièce de : Alphonse Daudet, Régis

Delbroucq, Freddy Viau

Montée par : Freddy Viau

Avec : Angélique Fridblatt, James Groguelin

En bref : Une version rock & drôle. Mr Seguin a bien du souci avec ses chèvres. Elles n'ont qu'une idée : casser leur corde, gambader dans la colline et se faire manger par le loup. Blanchette s'enfuira comme les autres. Mais si cette fois, la chèvre s'en sortait ? Une jolie réflexion sur la liberté. Spectacle en chansons, danses, humour et fantaisie. *À partir de 6 ans.*

-17%

Activité 5 – En vacances

Vous êtes en vacances avec votre famille. Vous envoyez un courriel à votre correspondant pour lui raconter ce que vous faites.

Dis lui où vous êtes.

Racontez ce que vous faites.

Dites ce que vous aimez.

Dites ce que vous n'aimez pas.

Complétez le courriel.

Rédigez un texte de 50 à 60 mots.

À:

Cc:

Objet:

De: Signature: Aucune

ST05Q0A (1 0 2)
ST05Q0E (1 0 2)

ST05Q0B (1 0 2)
ST05Q0F (1 0 2)

ST05Q0C (1 0 2)
ST05Q0G (9)

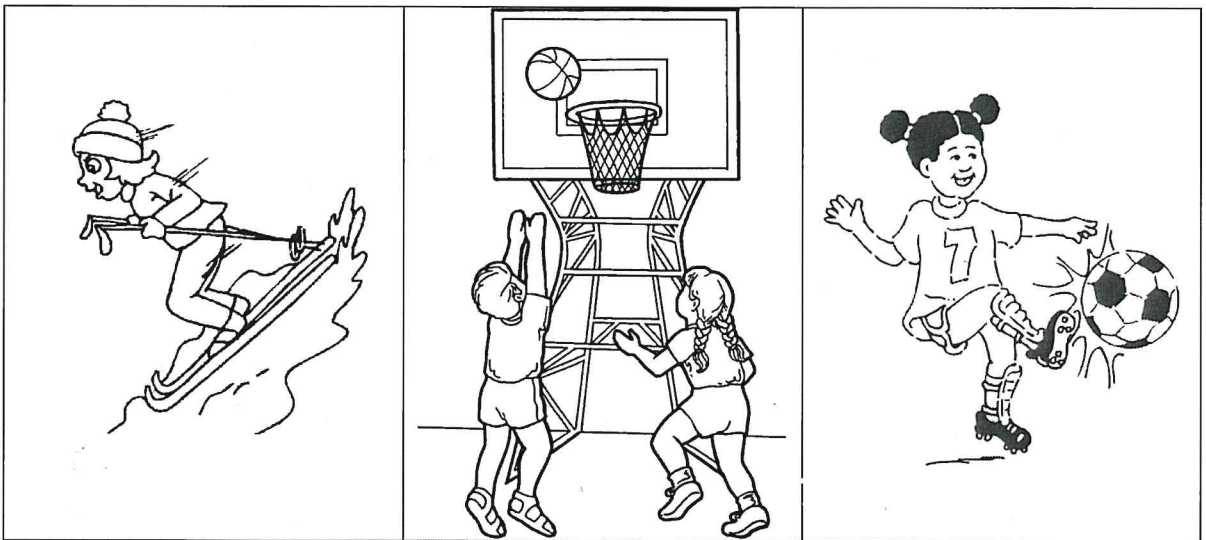
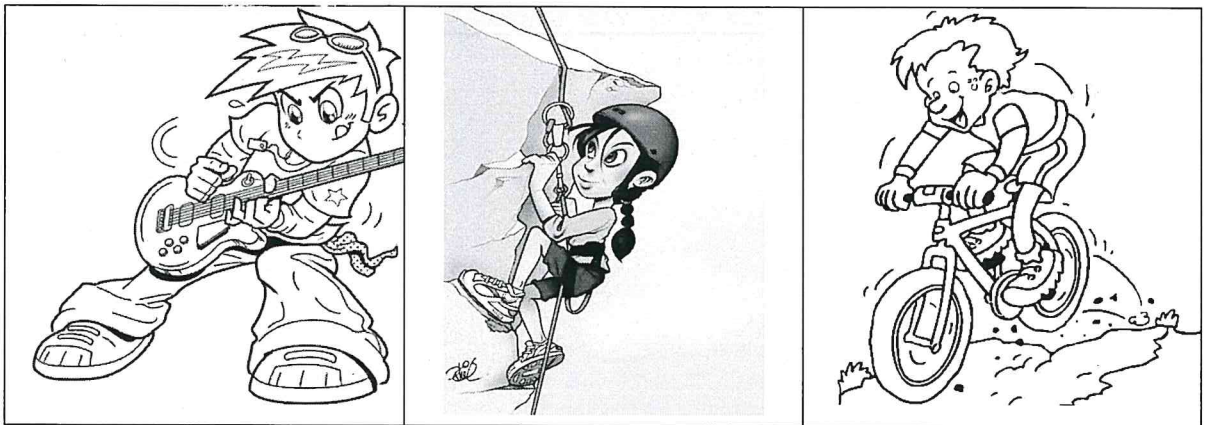
ST05Q0D (1 0 2)

Activité 6 – Qu’est-ce que vous aimez faire ?

Complétez les phrases suivantes à l’aide des images. Attention aux articles contractés !

0. J’aime faire du ski

1. J’aime jouer
à la guitare
2. J’aime faire
du tir à l’arc
3. J’aime jouer
à la bicyclette
4. J’aime faire
du patin à roulettes
5. J’aime jouer
au basketball



ST6aQ0A (1 9 0) ST6aQ0B (1 9 0) ST6aQ0C (1 9 0) ST6aQ0D (1 9 0) ST6aQ0E (1 9 0)
ST6bQ0A (1 9 0) ST6bQ0B (1 9 0) ST6bQ0C (1 9 0) ST6bQ0D (1 9 0) ST6bQ0E (1 9 0)

Activité 7. Je me présente

Complétez la présentation d'Agathe avec les verbes donnés entre parenthèses.
Attention : les verbes sont à l'infinitif, il faut les conjuguer au présent ou au passé composé !

Bonjour,

Je (s'appeler) Agathe. J'ai 10 ans, je (naître) le 6 février 2001.

Dans ma famille nous sommes quatre. Nous (habiter) dans une maison à deux étages, à Saint-Christophe, près d'Aoste.

Je suis assez grande pour mon âge : je (mesurer) 1m40. Je (peser) 36 kilos. Mes cheveux sont longs et (tomber) sur mes épaules.

J' (avoir) une chienne (Pinpin) et un chat (Misty). Ils ne s'entendent pas très bien parce que Pinpin est un peu folle. J'ai aussi trois lapins. Ma lapine (s'appeler) Bonsaï ; ce n'est pas moi qui lui ai donné ce nom, c'est le refuge. Mes deux lapins, Caramelo et Caramelito, (se ressembler) beaucoup.

Quand je (sortir) en ville, je (regarder) les beaux habits. J' (aimer) être à la mode. Je préfère porter des jupes, des robes ou des jeans parce que je (trouver) que ça me va mieux.

J' (espérer) que ma présentation vous a plu.

ST07Q0A (1 9 0) ST07Q0B (1 9 0) ST07Q0C (1 9 0) ST07Q0D (1 9 0) ST07Q0E (1 9 0)

ST07Q0F (1 9 0) ST07Q0G (1 9 0) ST07Q0H (1 9 0) ST07Q0I (1 9 0) ST07Q0L (1 9 0)

ST07Q0M (1 9 0) ST07Q0N (1 9 0) ST07Q0O (1 9 0) ST07Q0P (1 9 0) ST07Q0Q (1 9 0)

Activité 8 - Des goûts et des couleurs

a) Dans ces titres de films, vous trouvez la même couleur. Observez le titre de gauche. Complétez le titre de droite

0. « L'Homme au complet gris »	→	« L'automobile grise »
1. « Le cercle rouge »	→	« La rivière »
2. « Le cygne noir »	→	« La perle »
3. « Blanc comme neige »	→	« La noce »
4. « Casque bleu »	→	« La note »
5. « Le rideau vert »	→	« La belle »

b) Complétez la deuxième réplique de ces courts dialogues avec l'adjectif contraire comme dans l'exemple suivant :

J'adore ce beau tableau !	Non, je le trouve horrible !
----------------------------------	-------------------------------------

Tu habites dans un grand appartement ?	Non, j'habite dans une maison.
---	--------------------------------------

Ce film américain est gai ?	Pas du tout, c'est une histoire.....
------------------------------------	--------------------------------------

Veux-tu un thé chaud ?	Non, merci. Je préfère une boisson
-------------------------------	--

ST8aQ0A (1 9 0) ST8aQ0B (1 9 0) ST8aQ0C (1 9 0)

ST8aQ0D (1 9 0) ST8aQ0E (1 9 0)

ST8bQ0A (1 9 0) ST8bQ0B (1 9 0) ST8bQ0C (1 9 0)

Consignes générales

Ce carnet contient des exercices de français.

Lisez chaque question attentivement et répondez du mieux que vous pouvez.

Si vous n'êtes pas sûr de la réponse, vous pouvez passer à la question suivante et y revenir par la suite.

Si vous vous trompez de réponse, vous pouvez barrer votre premier choix et donner ensuite la réponse correcte.

Activité 1 – Les champions de chaussettes

Lisez le texte suivant.

Les Allemands et les Britanniques champions des chaussettes (AFP - 11 oct. 2011)

Lorsqu'on parle de chaussettes il est plus facile de trouver un Allemand ou un Britannique portant des chaussettes propres qu'un Français ou un Suisse, selon une enquête publiée mardi en Suisse par la société helvète Blacksocks.

Cette étude, qui a examiné les comportements vestimentaires de 3.000 personnes dans six pays européens, montre que 78% des Allemands et des Britanniques changent de chaussettes tous les jours.

Le pourcentage des Suisses est de 70% et celui des Français de 66%. Au total, 77% des hommes et des femmes interrogées déclarent changer de chaussettes tous les jours, et 11% tous les 2 jours, 4% changent tous les 3 jours et 1% une fois par semaine.

Les Allemands possèdent en moyenne 24 paires de chaussettes, les Autrichiens 23 paires, les Suisses 22 paires, et les Français 17 paires.

Répondez aux questions.

1. Sur combien de pays est-ce que cette enquête a porté ? :
2. Est-ce que tous les pays sont nommés dans le texte ? :
3. Combien de personnes ont-elles été interrogées ? :

Cochez la réponse correcte.

	Vrai	Faux
4. Le mot « helvète » est synonyme de « britannique ».		
5. 2/3 des Français changent de chaussettes tous les jours.		
6. 22% des Britanniques ou des Allemands ne changent pas de chaussettes tous les jours.		
7. Selon l'enquête, 3 personnes sur 4 changent de chaussettes tous les jours.		
8. L'enquête a été publiée en 2011.		

ST01Q0A (1 9 0)
ST01Q0E (1 9 0)

ST01Q0B (1 9 0)
ST01Q0F (1 9 0)

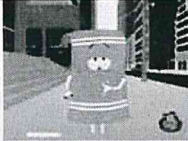




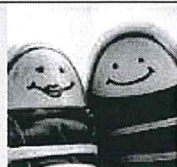
ST01Q0C (1 9 0)
ST01Q0G (1 9 0)

ST01Q0D (1 9 0)
ST01Q0H (1 9 0)

Activité 2 – Faut-il manger les animaux ?

Lisez les textes suivants

FORUMDESADOS.NET

 <p>Goldmund</p>	<p>Faut-il manger les animaux ? par Goldmund Lun 2 Avr 2012 18:04</p> <p>En voila une question intéressante, non ? Moi je me la suis posée il y presque 1 an... J'ai fait des recherches et j'ai arrêté de manger de la viande depuis trois mois. Je le fais pour le droit à la vie des vivants.^^</p> <p>Et vous, mangez-vous des animaux ? Pourquoi ?</p>
 <p>Syntax Error</p>	<p>Re: Faut-il manger les animaux ? par Syntax Error » Lun 2 Avr 2012 19:02</p> <p>Oui, un végétal est aussi vivant qu'un animal. Et puis c'est comme ça, t'as vu comment les lions attrapent et tuent les pauvres gazelles qui n'ont rien demandé ? C'est la chaîne alimentaire..</p>
 <p>Petit Prince Oscar</p>	<p>Re: Faut-il manger les animaux ? par Petit Prince Oscar » Lun 2 Avr 2012 19:45</p> <p>A la base nous sommes des omnivores même si on arrive à trouver des compensations quand on ne mange pas de viande. Ce qui est mal c'est comment parfois les animaux sont traités et tués avant d'être vendus en steak, ça c'est mal oui mais manger un animal c'est la nature comme pour les félins</p>
 <p>Cerysanne</p>	<p>Re: Faut-il manger les animaux ? par Cerysanne » Mer 18 Avr 2012 00:53</p> <p>J'aime trop la viande pour devenir végétarienne, mais je voudrais bien. D'abord, je vais aller dans le même sens que tout le monde, des animaux, c'est vivant. Mais il y a aussi un autre argument, plus fort selon moi. Selon Wikipédia, 60% de la culture des céréales va à l'élevage animal. C'est énorme! Les animaux prennent plus de nourriture qu'ils en donnent!!!</p>
 <p>Candice</p>	<p>Re: Faut-il manger les animaux ? par Candice » Sam 21 Avr 2012 21:43</p> <p>Chacun est libre de choisir son régime alimentaire. Cependant, il faudrait faire plus attention aux produits que nous achetons et à la quantité de viande que nous mangeons. Car en effet, il y a une surconsommation de viande.</p>
 <p>Yann</p>	<p>Re: Faut-il manger les animaux ? par Yann » Dim 29 Avr 2012 17:51</p> <p>Personnellement, je suis végétarien depuis 3ans et je ne mangeais déjà pas beaucoup de viande avant le collège à part à l'école (forcé à la cantine...) même si ça n'a jamais plu à mes parents. On peut très bien vivre sans viande tout en mangeant équilibré (œufs, lait, soja... apportent des protéines). Après je ne critique pas les gens qui en mangent, c'est un choix que chacun fait.</p>

Complétez les phrases suivantes par le pseudo de l'internaute qui a fait chaque affirmation.

1. L'être humain est omnivore mais il ne faut pas faire souffrir les animaux.

Je suis

2. J'aimerais être végétarienne, l'élevage des animaux est trop onéreux.

Je suis

3. On peut être végétarien et avoir une alimentation équilibrée.

Je suis

4. Nous mangeons trop de viande, mais chacun est libre de choisir son régime.

Je suis

5. Je me suis posé la question et j'ai arrêté de manger de la viande.

Je suis

6. Les végétaux aussi sont vivants et puis c'est la nature qui est comme ça.

Je suis

ST03Q0A (1 9 0)

ST03Q0B (1 9 0)

ST03Q0C (1 9 0)

ST03Q0D (1 9 0)

ST03Q0E (1 9 0)

ST03Q0F (1 9 0)

Activité 3 – Chutes de météorites

Lisez le texte suivant. (<http://www.tuxboard.com/une-meteorite-de-88-grammes/>)

Un météorite est tombé sur un toit parisien, à Draveil (Essonne). Chose insolite, le nom de la famille est Comette. Selon le chasseur de météorites Alain Carion, le caillou de 88 grammes est une chondrite qui provient de la ceinture d'astéroïdes entre Mars et Jupiter. L'âge du météorite, tombé dans la nuit du 12 au 13 juillet, pendant la « nuit des étoiles », est de 4,5 milliards d'années. Le prix moyen des météorites peuvent dépasser les 1000 euros le gramme. Mais le caillou de Draveil peut valoir seulement 10 euros le gramme.

La chute de météorites est très rare en France, seulement 44 chutes ont été observées au 19ème siècle, 8 au 20ème et seulement 2 depuis 2000.

Cochez la réponse correcte

1. L'information est insolite parce qu'une comète est :
 - le nom d'un avion
 - le nom d'un astre
 - une sorte de toit
 - une pierre précieuse
 - une sorte de flèche

2. Alain Carion est un « chasseur de météorites » c'est-à-dire que :
 - il s'intéresse aux météorites
 - il recherche les météorites
 - il détruit, casse, les météorites

Répondez aux questions.

3. Combien pèse le météorite ? :
4. Quel est le type de ce météorite ?
5. Quelle est son origine ? :
6. Quel peut être le prix du météorite ? :

ST03Q0A (1 9 0)
ST03Q0D (1 9 0)

ST03Q0B (1 9 0)
ST03Q0E (1 9 0)

ST03Q0C (1 9 0)
ST03Q0F (1 9 0)

ST04Q0A (1 0)
ST04Q0E (1 0)

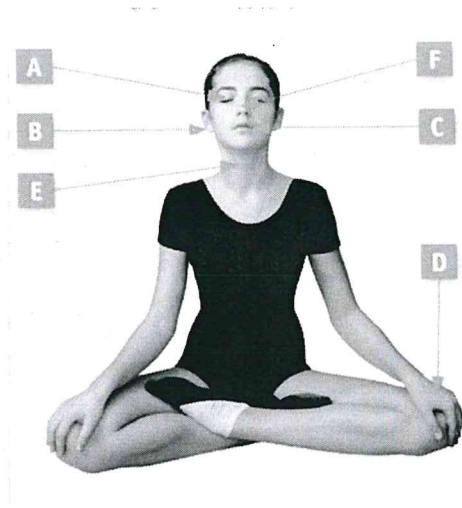
ST04Q0B (1 0)
ST04Q0F (1 0)

ST04Q0C (1 0)
ST04Q0G (9)

ST04Q0D (1 0)

Activité 5 – Santé et bien-être

Observez les photos de ces deux jeunes filles et indiquez à quelle partie du corps correspond chaque lettre.



A _____
 B _____
 C _____
 D _____
 E _____
 F _____
 G _____

H _____
 I _____
 J _____
 K _____
 L _____
 M _____

b) Complétez les phrases par les mots proposés : des, pas assez, trop, de

J'ai de mauvaises habitudes alimentaires : je ne bois _____ d'eau et je mange _____ gros. Je ne mange pas _____ sucreries, mais je bois _____ boissons sucrées.

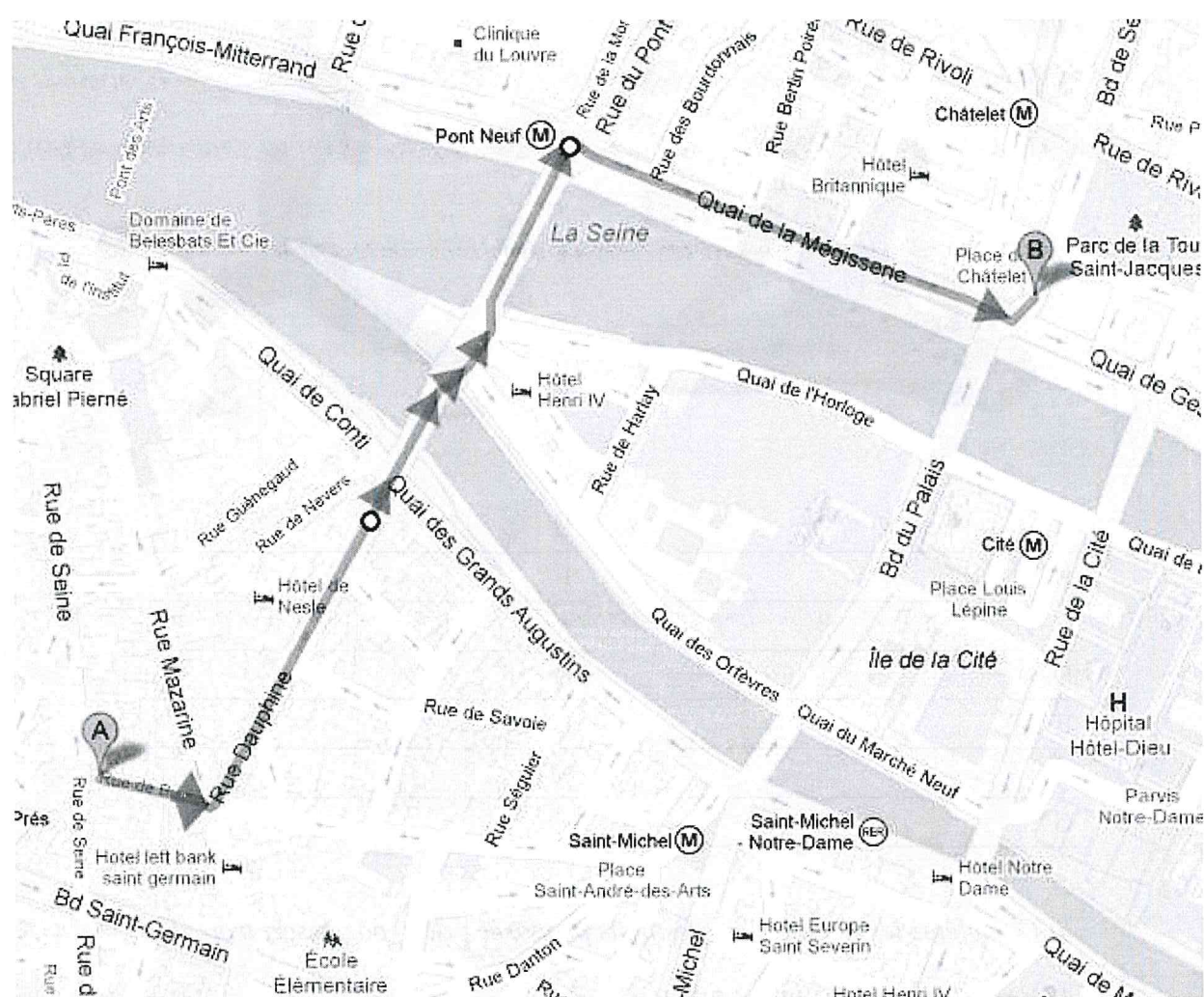
ST5aQ0A (1 0 9 2) ST5aQ0B (9)

ST5bQ0A (1 0) ST5bQ0B (1 0) ST5bQ0C (1 0) ST5bQ0D (9)

Activité 6 – Fête d’anniversaire

Mathilde est invitée à une fête d’anniversaire. Elle habite rue du Buci et la fête a lieu près de la place du Châtelet. Elle regarde sur Internet l’itinéraire à suivre.

Complétez l’itinéraire proposé.



Prendre _____, la rue Dauphine. Aller _____, et traverser le pont Neuf.

Ensuite, tourner _____ et longer la Seine, la place du Châtelet est ▲ _____

ST6Q0A (1 9 0)

ST6Q0B (1 9 0)

ST6Q0C (1 9 0)

ST6Q0D (1 9 0)

Activité 7 - Une grand-mère repousse six cambrioleurs à coups de sac à main

Lisez le texte ci-dessous.

Complétez-le.

Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé.

Dans : Info Insolite

La vidéo buzz du jour en Grande-Bretagne. Une grand-mère britannique, âgée de 70 ans, (**réussir**) à faire fuir six jeunes hommes armés de masses qui cambriolaient une bijouterie à Northampton. Pour y parvenir, elle leur (**donner**) des coups de sac à main

La vieille dame raconte au *Northampton Chronicle and Echo* : « J'étais en train de parler avec une femme quand j' (**entendre**)..... un vacarme ; j' (**regarder**) partout et j'(**voir**) six jeunes hommes sur des scooters. Au début, je pensais que l'un d'eux était pris à partie par les trois autres. Je n'allais pas rester là à regarder quelqu'un prendre une raclée ou pire, alors j'(**essayé**) d'intervenir ».

Elle poursuit : « Ce qui me préoccupait, c'est que trop de gens se tenaient autour comme s'ils étaient en état de choc et personne ne faisait rien ». « Quand je (**s'approcher**) d'eux, j'(**réaliser**) que c'était un vol et ensuite j'étais encore plus en colère. Un homme de la bande (**toucher**) une femme et son bébé dans une poussette ».

Durant leur fuite, un scooter (**tomber**)et l'un des cambrioleurs (**se retrouver**) à terre. La foule (**intervenir**) pour le maintenir au sol. Trois autres personnes, âgé de 18 à 39 ans, ont également été interpellées. Aucun bijou n'a été volé.

« Je ne suis pas un héros. Il était peut-être idiot de ma part de s'impliquer, mais quelqu'un devait faire quelque chose, insiste la mamie. Je suis une personne privée et je ne veux pas l'attention de la presse. J'espère que les médias vont respecter ma volonté. »

ST07Q0A (1 9 0)	ST07Q0B (1 9 0)	ST07Q0C (1 9 0)	ST07Q0D (1 9 0)
ST07Q0E (1 9 0)	ST07Q0F (1 9 0)	ST07Q0G (1 9 0)	ST07Q0H (1 9 0)
ST07Q0I (1 9 0)	ST07Q0J (1 9 0)	ST07Q0K (1 9 0)	ST07Q0L (1 9 0)

Date du test

 / / 2011

Jour

Mois

CARNET – MATHÉMATIQUES - PRIMAIRE

Nom de l'Établissement

ID de l' élève

Consignes générales

Ce carnet contient des exercices de maths.

Lis chaque question attentivement et réponds du mieux que tu peux.

Si tu n'es pas sûr de la réponse, tu peux passer à la question suivante et y revenir par la suite.

Si tu te trompes de réponse, tu peux barrer ton premier choix et donner ensuite la réponse correcte.

Exercice 1

Lis l'énoncé du problème.

Ecris les calculs et les réponses au-dessous de l'énoncé.

Une association sportive dispose de 1936 € sur son compte en début d'année.

Elle a passé la commande suivante :

12 ballons à 15 € pièce

120 balles de tennis, un lot de 10 balles coûte 40 €.

Combien l'association a-t-elle dépensé ?

Quelle somme restera-t-il sur le compte de l'association lorsque la commande aura été payée ?

Exercice 2

Effectue les opérations suivantes (tu peux les poser).

a. $64 \times 108 =$

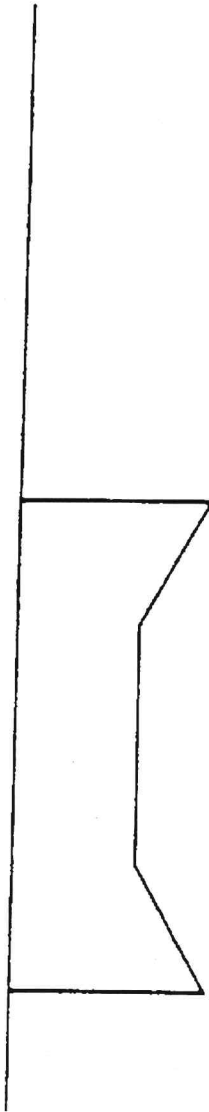
b. $247 \times$
 $36 =$

c. $1627 - 870 =$

d. $5329 -$
 $2852 =$

Exercice 3

Complète le dessin comme si tu pliais la feuille en suivant le grand trait.



Exercice 4

La caissière de la piscine a fabriqué un tableau indiquant le prix à payer pour un abonnement hebdomadaire selon le nombre de personnes.

Une partie du tableau a été effacée.

Peux-tu le compléter?

Complète le tableau.

Nombre de personnes	Prix à payer
2	___ €
3	48 €
4	64 €
5	___ €
6	96 €
7	112 €
8	___ €

Exercice 5

Pour chaque ligne entoure le plus grand des nombres :

6987

6879

8051

10072

1015

1050

19098

18999

ST05Q0A (1 9 0)

ST05Q0B (1 9 0)

ST05Q0C (1 9 0)

ST05Q0D (1 9 0)

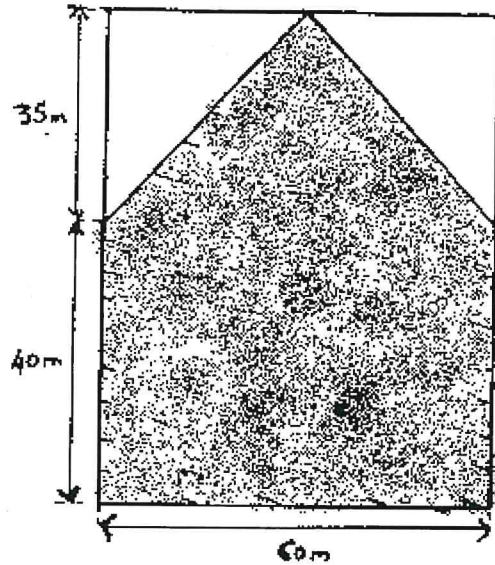
Exercice 6

Une camionnette peut transporter 1530 kg.

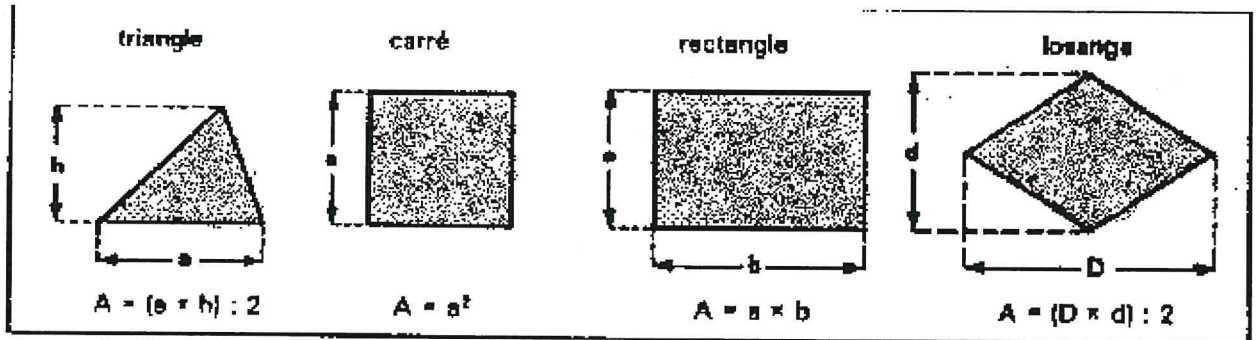
Combien de sacs de 15 kg peut-elle transporter ?

Exercice 7

On veut calculer l'aire de la partie pointillée.



Entoure dans le formulaire ci-dessous la formule ou les formules qui te permettront de calculer cette aire.



Aire (A) des principales surfaces géométriques (extrait du *Petit Larousse*)

Ecris tes calculs et donne le résultat :

Exercice 8

Effectue les opérations suivantes :

a.
$$\begin{array}{r} 49,52 + \\ 23,68 = \\ \hline \end{array}$$

b.
$$\begin{array}{r} 176,45 - \\ 42,8 = \\ \hline \end{array}$$

c. $26,8 \times 4 =$

d. $8006 : 100 =$

e.

$$\begin{array}{r|l} 3968 & 8 \\ \hline & \end{array}$$

ST08Q0A (1 9 0)

ST08Q0B (1 9 0)

ST08Q0C(1 9 0)

ST08Q0D (1 9 0)

ST08Q0E (1 9 0)

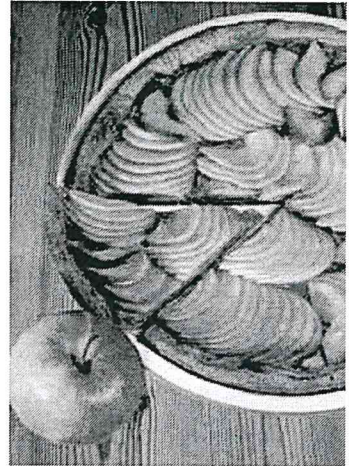
Exercice 9

Madame Durand a acheté :

- deux pains à 1,50 € chacun
- trois croissants à 1,80 € pièce
- une tarte aux pommes

Elle a payé 20,40 €.

Quel est le prix de la tarte aux pommes?



ST09Q0A (1 9 0)

ST09Q0B (1 9 0)

ST09Q0C (1 9 0)

ST09Q0D (1 9 0)

Exercice 10

Dans une école, les élèves ont le choix entre quatre activités :

PEINTURE – SCULPTURE – INFORMATIQUE – RELIURE

Maria, Hervé, Bertrand et Vanessa pratiquent chacun une activité différente

Maria et Hervé ne font pas de sculpture

Hervé ne fait pas d'informatique ni de reliure

Maria et Bertrand ne font pas de reliure.

Retrouve l'activité que pratique chaque enfant.



Région autonome Vallée d'Aoste

Assessorat de l'éducation et de la culture

Structure Régionale pour l'évaluation du système scolaire

Date du test

Jour

Mois

CARNET – MATHÉMATIQUES - PRIMAIRE

Nom de l'Établissement

ID de l' élève

Consignes générales

Ce carnet contient des exercices de maths.

Lis chaque question attentivement et réponds du mieux que tu peux.

Si tu n'es pas sûr de la réponse, tu peux passer à la question suivante et y revenir par la suite.

Si tu te trompes de réponse, tu peux barrer ton premier choix et donner ensuite la réponse correcte.

Exercice 1

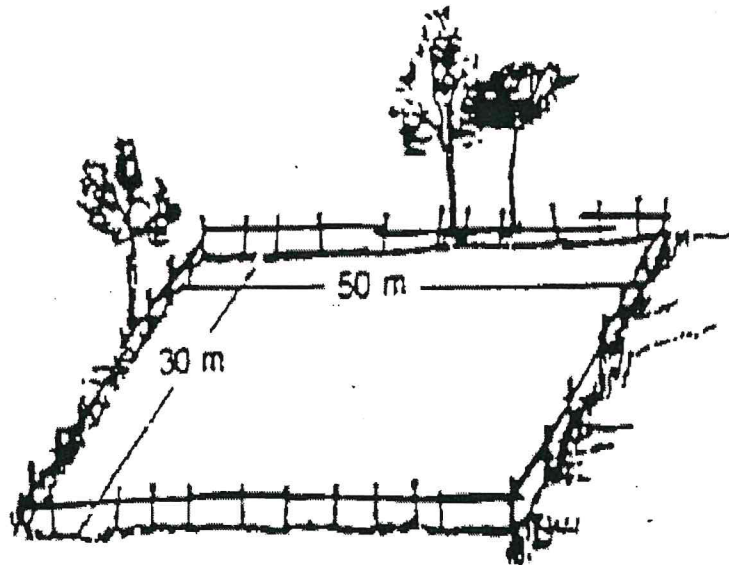
Lucie aime jouer aux billes.

À la fin de la journée, elle a 8 billes de plus que le matin.

Pourtant, la journée avait mal commencé : à midi, elle avait perdu 2 billes !

Que s'est-il passé l'après-midi ?

Exercice 2



Un terrain rectangulaire mesure 50 m de longueur et 30 m de largeur.

Calcule l'aire et le périmètre de ce terrain.

1) Aire du terrain :

2) Périmètre du terrain :

Exercice 3

Avec un pot de **6** kg de peinture, on peint une surface de **15** m².

Avec un pot de **10** kg de peinture, on peint une surface de **25** m².

Combien de m² peut-on peindre avec 16 kg de peinture ?

Combien de kg de peinture faut-il pour peindre 50 m² ?

Combien de m² peut-on peindre avec 4 kg de peinture ?

ST03Q0A (1 9 0) ST03Q0B (1 9 0) ST03Q0C (1 9 0)

Exercice 4

Voici un horaire de train.

Lis-le et réponds aux questions suivantes :

	Châtillon	Pont-Saint-Martin	Torino
Train A	07 h 15 min	07 h 33 min	08 h 12 min
Train B	11 h 38 min	11 h 54 min	12 h 25 min
Train C	12 h 08 min	12 h 25 min	13 h 03 min
Train D	23 h 23 min	23 h 41 min	00 h 17 min

- a) Combien de temps met le train C pour aller de Châtillon à Pont-Saint-Martin ?

Réponse : _____

- b) Un train met 55 minutes pour aller de Châtillon à Torino. Lequel ?

Réponse : _____

- c) Quel train met le moins de temps pour aller de Châtillon à Pont-Saint-Martin ?

Réponse : _____

ST04Q0A (1 9 0)

ST04Q0B (1 9 0)

ST04Q0C (1 9 0)

Exercice 5

- a) Combien de morceaux de ficelle mesurant chacun 4 mètres le long peuvent être coupés dans une ficelle de 39,2 mètres de long ?

Réponse : _____

- b) Quelle longueur de ficelle restera-t-il ?

Réponse : _____

ST05Q0A (1 2 9 0) ST05Q0B (1 9 0)

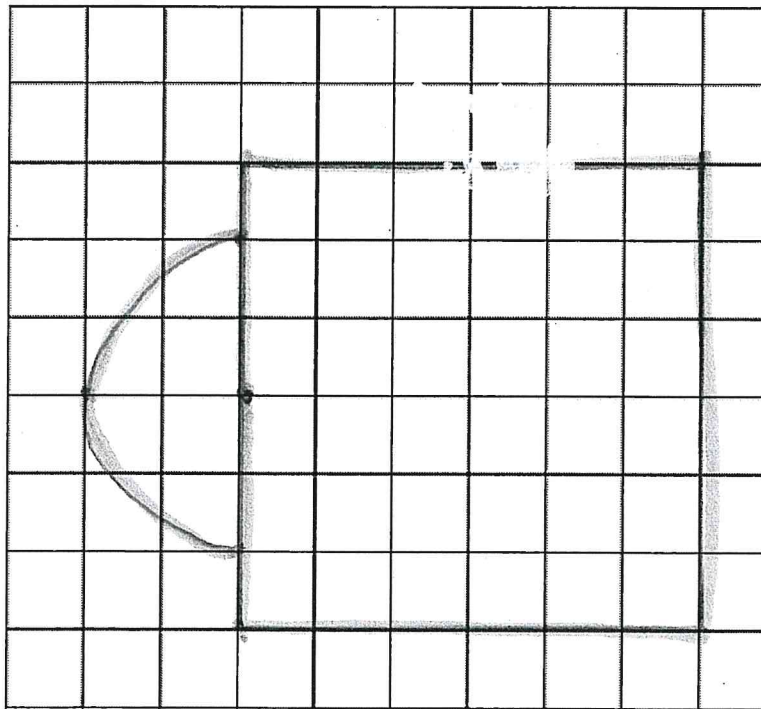
Exercice 6

Trace un carré de 6 cm de côté.

Appelle M le milieu de l'un des côtés.

Trace à l'extérieur du carré, le demi-cercle de centre M et de rayon 2 cm.

FIGURE



ST06Q0A (1 9 0)

ST06Q0B (1 9 0)

Exercice 7

Un instituteur achète deux dictionnaires à € 90 l'un, un lot de deux DVD à € 50 le lot et dix livres « Les Contes rouges du chat perché » .

Il paie € 360 au total.

Que est le prix d'un livre « Les Contes rouges du chat perché » ?

(Écris toutes tes opérations.)

Handwritten notes and calculations:
1. 2 x 90 = 180
2. 2 x 50 = 100
3. 180 + 100 = 280
4. 360 - 280 = 80
5. 80 / 10 = 8
6. Le prix d'un livre est de 8 €.

ST07Q0A (1 9 0)

ST07Q0B (1 9 0)

ST07Q0C (1 9 0)

ST07Q0D (1 9 0)

Exercice 8

Effectue les opérations suivantes :

a.
$$\begin{array}{r} 4352 + \\ 2968 = \\ \hline \end{array}$$

b.
$$\begin{array}{r} 25207 - \\ 19845 = \\ \hline \end{array}$$

c. $26,8 \times 4,21 =$

d. $32,6 : 100 =$

e.

$$\begin{array}{r|l} 3968 & 8 \\ \hline & \end{array}$$

ST08Q0A (1 9 0)

ST08Q0B (1 9 0)

ST08Q0C(1 9 0)

ST08Q0D (1 9 0)

ST08Q0E (1 9 0)

Consignes générales

Ce carnet contient des exercices de maths.

Lisez chaque question attentivement et répondez du mieux que vous pouvez.

Si vous n'êtes pas sûr de la réponse, vous pouvez passer à la question suivante et y revenir par la suite.

Si vous vous trompez de réponse, vous pouvez barrer votre premier choix et donner ensuite la réponse correcte.

Exercice 1

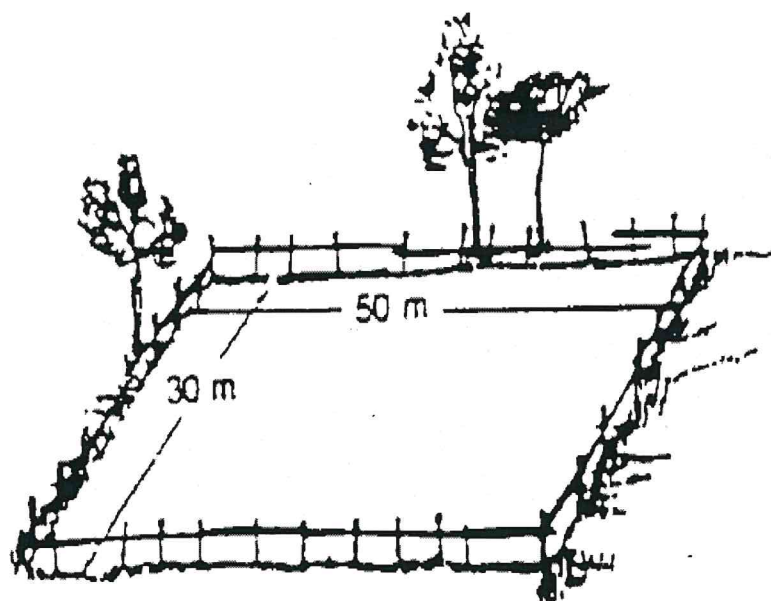
Lucie aime jouer aux billes.

À la fin de la journée, elle a 8 billes de plus que le matin.

Pourtant, la journée avait mal commencé : à midi, elle avait perdu 2 billes !

Que s'est-il passé l'après-midi ?

Exercice 2



Un terrain rectangulaire mesure 50 m de longueur et 30 m de largeur.

Calculer l'aire et le périmètre de ce terrain.

1) Aire du terrain :

2) Périmètre du terrain :

Exercice 3

Avec un pot de **6** kg de peinture, on peint une surface de **15** m².

Avec un pot de **10** kg de peinture, on peint une surface de **25** m².

Combien de m² peut-on peindre avec 16 kg de peinture ?

Combien de kg de peinture faut-il pour peindre 50 m² ?

Combien de m² peut-on peindre avec 4 kg de peinture ?

Exercice 4

Voici un horaire de train.

Lisez-le et répondez aux questions suivantes :

	Châtillon	Pont-Saint-Martin	Torino
Train A	07 h 15 min	07 h 33 min	08 h 12 min
Train B	11 h 38 min	11 h 54 min	12 h 25 min
Train C	12 h 08 min	12 h 25 min	13 h 03 min
Train D	23 h 23 min	23 h 41 min	00 h 17 min

- a) Combien de temps met le train C pour aller de Châtillon à Pont-Saint-Martin ?

Réponse : _____

- b) Un train met 55 minutes pour aller de Châtillon à Torino. Lequel ?

Réponse : _____

- c) Quel train met le moins de temps pour aller de Châtillon à Pont-Saint-Martin ?

Réponse : _____

Exercice 5

- a) Combien de morceaux de ficelle mesurant chacun 4 mètres le long peuvent être coupés dans une ficelle de 39,2 mètres de long ?

Réponse : _____

- b) Quelle longueur de ficelle restera-t-il ?

Réponse : _____

ST05Q0A (1 2 9 0) ST05Q0B (1 9 0)

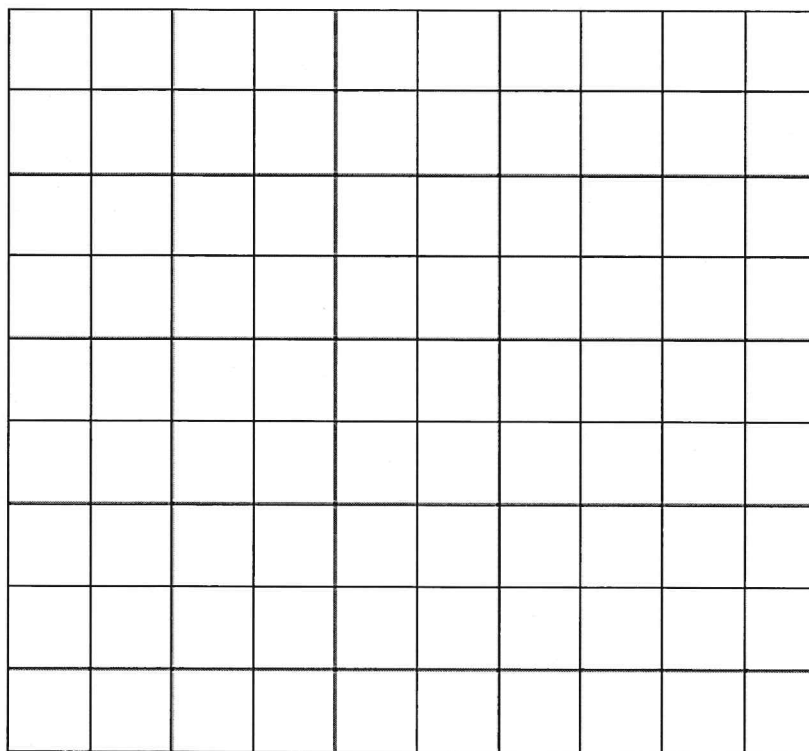
Exercice 6

Tracer un carré de 6 cm de côté.

Appeller M le milieu de l'un des côtés.

Tracer à l'extérieur du carré, le demi-cercle de centre M et de rayon 2 cm.

FIGURE



Exercice 7

Un instituteur achète deux dictionnaires à € 90 l'un, un lot de deux DVD à € 50 le lot et dix livres « Les Contes rouges du chat perché » .

Il paie € 360 au total.

Que est le prix d'un livre « Les Contes rouges du chat perché » ?

(Écrivez toutes tes opérations.)

Exercice 8

Effectuer les opérations suivantes :

a.
$$\begin{array}{r} 4352 + \\ 2968 = \\ \hline \end{array}$$

b.
$$\begin{array}{r} 25207 - \\ 19845 = \\ \hline \end{array}$$

c. $26,8 \times 4,21 =$

d. $32,6 : 100 =$

e.

$$\begin{array}{r|l} 3968 & 8 \\ \hline \end{array}$$

ST08Q0A (1 9 0)

ST08Q0B (1 9 0)

ST08Q0C(1 9 0)

ST08Q0D (1 9 0)

ST08Q0E (1 9 0)

Date du test

8 mai 2013

Jour

Mois

CARNET – MATHÉMATIQUES - COLLÈGE

Nom de l'Établissement

ID de l' élève

Consignes générales

Ce carnet contient des exercices de maths.

Lisez chaque question attentivement et répondez du mieux que vous pouvez.

Si vous n'êtes pas sûr de la réponse, vous pouvez passer à la question suivante et y revenir par la suite.

Si vous vous trompez de réponse, vous pouvez barrer votre premier choix et donner ensuite la réponse correcte.

Exercice 1

Effectuer les calculs suivants.

- $(27 : 3 + 1) : 5 + \{ 28 - [12 - (3 \times 5 + 1) : 4] \times 3 \} : 2 =$

- $\frac{9}{4} - \frac{16}{9} \cdot \frac{5}{6} : \left(1 + \frac{1}{9}\right) + \frac{3}{8} - \frac{1}{24} =$

ST01Q0A (1 9 0)

ST01Q0B (1 9 0)

ST01Q0C (1 9 0)

Exercice 2

Chercher le PGCD (Plus Grand Commun Diviseur) et le PPCM (Plus Petit Commun Multiple) de 24, 12 et 16, en utilisant la méthode de la décomposition en facteurs premiers

ST02Q0A (1 9 0)

ST02Q0B (1 9 0)

ST02Q0C (1 9 0)

ST02Q0D (1 9 0)

Exercice 3

Compléter les égalités données:

$$347,5 : 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\underline{\hspace{2cm}} \times 10 = 582$$

ST03Q0A (1 9 0)

ST03Q0B (1 9 0)

Exercice 4

En appliquant les propriétés des puissances, écrire sous forme de puissance le résultat des opérations suivantes:

$$1^{100} = \underline{\hspace{2cm}} \quad 2^6 \times 2 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 5^7 : 5^3 = \underline{\hspace{2cm}} \quad [(3^5)^4]^2 = \underline{\hspace{2cm}}$$

ST04Q0A (1 9 0)

ST04Q0B (1 9 0)

ST04Q0C (1 9 0)

Exercice 5

Donner l'arrondi à l'unité près du nombre suivant :

$$5,723 = \underline{\hspace{2cm}}$$

ST05Q0A (1 9 0)

ST05Q0B (1 9 0)

ST05Q0C (1 9 0)

ST05Q0D (1 9 0)

Exercice 6

6) Calculer l'équivalence suivante:

$$\text{cm}^2 \ 38 = \text{mm}^2 \ \underline{\hspace{2cm}}$$

ST06Q0A (1 9 0)

Exercice 7

Effectuer le calcul suivant:

$$45^\circ \ 80' \ 50'' + 9^\circ \ 41' \ 37'' =$$

ST07Q0A (1 9 0)

ST07Q0B (1 9 0)

ST07Q0C (1 9 0)

ST07Q0D (1 9 0)

Exercice 8

La somme de deux numéros est égale à 21 et la différence est 3. Calculer les deux numéros.

ST08Q0A (1 9 0) ST08Q0B (1 9 0) ST08Q0C(1 9 0)
ST08Q0D (1 9 0) ST08Q0E (1 9 0)

Exercice 9

Ecrire (Oui/Non) si les nombres suivants sont divisibles par 3, par 5 ou par 11:

21 est divisible : par 3 (Oui/Non); par 5 (Oui/Non); par 11 (Oui/Non)

46 est divisible : par 3 (Oui/Non); par 5 (Oui/Non); par 11 (Oui/Non)

77 est divisible : par 3 (Oui/Non) ; par 5 (Oui/Non); par 11 (Oui/Non)

ST09Q0A (1 9 0)

ST09Q0B (1 9 0)

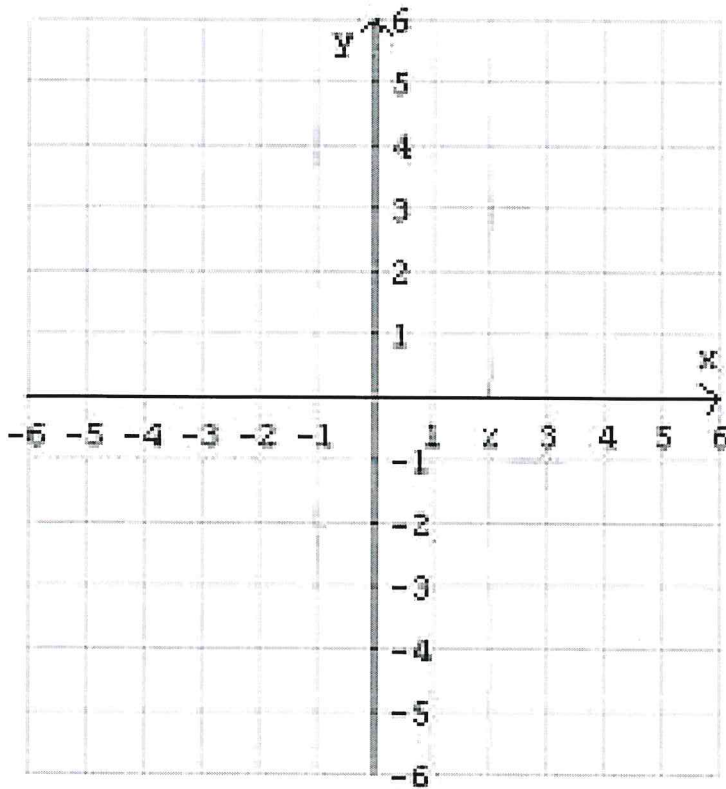
ST09Q0C (1 9 0)

ST09Q0D (1 9 0)

Exercice 10

Représenter dans le plan cartésien ci-dessous les points $A(-4;-1)$, $B(3;-1)$, $C(0;3)$, $D(-4;3)$
Relier les points dans l'ordre indiqué (A, B, C, D).

De quelle figure géométrique s'agit-il ?



ST10Q0A (1 9 0)

Data della somministrazione

8.5.2013

Giorno Mese

QUESTIONARIO PER L'INSEGNANTE DI FRANCESE

Nome della scuola	<input type="text"/>
Classe	-----
Materia	<input type="text"/>

2

QUESTIONNAIRE À L'ENSEIGNANT(E)

Ce questionnaire est destiné à identifier dans quel « climat » vous exercez votre profession et à prendre connaissance, le plus concrètement possible, des conditions dans lesquelles vous exercez. Vos réponses sont importantes car elles apporteront des informations sur le fonctionnement de l'École.

Ce questionnaire est confidentiel.

IMPORTANT:

- *sachez qu'il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse ;*
- *que vos réponses restent totalement confidentielles et anonymes.*

Par conséquent, nous vous prions de bien vouloir y répondre le plus sincèrement possible et vous remercions, par avance, de votre coopération.

Comment répondre au questionnaire ?

- *Pour toutes les questions, ENTOUREZ LE CHIFFRE qui correspond à votre réponse ;*
- *Répondez à chacune des questions, même si certaines peuvent vous sembler similaires.*

RENSEIGNEMENTS VOUS CONCERNANT

Vous êtes :

- Un homme 1
Une femme 2

Votre année de naissance :

19

Votre formation :

Avez-vous suivi une formation initiale

- SSIS 1
Scienze della formazione primaria 2
Ni l'un ni l'autre 3

Étes vous titulaire :

- Laurea vecchio ordinamento 1
Laurea triennale 2
Laurea specialistica (3 + 2) 3
Scienze della formazione primaria 4
Diploma 5

Votre ancienneté dans l'éducation nationale

Nombre d'années dans la fonction d'enseignant (e) :

ans

Conditions de travail et motivation

Travaillez-vous :

À temps plein sur la classe évaluée 1

À temps plein sur plusieurs classes 2

À mi-temps 3

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES ÉLÈVES DE VOTRE CLASSE

Concernant le mouvement des élèves de votre classe en cours d'année, quel nombre d'élèves :

Sont partis ?

Sont arrivés ?

Quel nombre d'élèves de votre classe :

Ont des problèmes lourds de lecture du français ?

Combien d'élèves de votre classe bénéficient d'un enseignant de soutien ?

Quel est le nombre d'élèves de votre classe bénéficiant d'un dispositif

des soutiens (DSA) ?

2. VOTRE OPINION SUR LES ÉLÈVES EN GÉNÉRAL

Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants :

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Très fortement d'accord
1	2	3	4	5

30	Les élèves arrivent avec un certain niveau et il est difficile de le changer.	1	2	3	4	5
31	Pour réussir à l'école, il est important que l'élève ait des « prédispositions naturelles ».	1	2	3	4	5
32	Quand un élève est bon dans une matière scolaire, il réussit généralement dans beaucoup d'autres matières.	1	2	3	4	5
33	Le niveau d'un élève à l'école dépend essentiellement de sa motivation.	1	2	3	4	5
34	Le niveau d'un élève à l'école est quelque chose que l'on peut difficilement faire évoluer.	1	2	3	4	5
35	Il est nécessaire de posséder certains dons (qui permettent de réussir tout de suite et sans trop se forcer) pour réussir à l'école.	1	2	3	4	5
36	En principe quand un élève est bon dans une discipline, il est bon dans presque toutes les autres disciplines (même si elles ne se ressemblent pas).	1	2	3	4	5
37	La compétence d'un élève à l'école dépend principalement de sa volonté d'apprendre.	1	2	3	4	5
39	Un élève peut certes apprendre de nouvelles choses à l'école, mais il est très difficile de réellement changer son niveau.	1	2	3	4	5

39	Pour être bon à l'école, il faut que l'élève possède à sa naissance les qualités de base qui permettent de réussir dans ce contexte.	1	2	3	4	5
40	Un élève « compétent » à l'école réussit dans n'importe quelle matière.	1	2	3	4	5
41	La compétence d'un élève à l'école dépend surtout de son investissement dans les tâches proposées.	1	2	3	4	5
42	Même s'il fait des efforts, le niveau global qu'aura un élève à l'école changera peu.	1	2	3	4	5
43	Pour être bon à l'école, il faut être « doué (e) » naturellement.	1	2	3	4	5
44	Il n'est pas rare qu'un élève en réussite dans une matière connaisse des difficultés dans d'autres matières.	1	2	3	4	5
45	La compétence d'un élève à l'école dépend des efforts qu'il fournit pour s'améliorer.	1	2	3	4	5

3. VOS CHOIX EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT

Pour que vos élèves acquièrent les compétences définies par les programmes, nous aimerions en savoir un peu plus sur le choix pédagogiques que vous pensez avoir.

Jamais	Rarement	Difficile de choisir	Assez souvent	Tout le temps
1	2	3	4	5

46	En classe, je laisse à mes élèves des possibilités de choisir certaines choses (comme les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc.).	1	2	3	4	5
47	En classe, j'essaie de me mettre à la place de mes élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés.	1	2	3	4	5
48	En classe, quand je m'adresse à un élève, je fais en sorte que ce que je lui dis soit de nature à renforcer sa confiance en lui dans la matière.	1	2	3	4	5
49	En classe, j'accepte les élèves comme ils sont.	1	2	3	4	5
50	En classe, je vérifie que mes élèves ont bien compris ce qu'il fallait faire.	1	2	3	4	5
51	En classe, j'encourage les élèves à poser de questions.	1	2	3	4	5
52	En classe, je fais tout pour que mes élèves aient confiance en eux dans la matière.	1	2	3	4	5
53	En classe, je réponds aux questions que me posent les élèves, en cherchant à être précis(e) et compréhensible.	1	2	3	4	5
54	En classe, je suis attentif(ve) aux avis de mes élèves (sur les différents points du cours).	1	2	3	4	5
55	En classe, je sais très bien gérer les émotions de mes élèves (je suis sensible à ceux qui peuvent avoir de la peine ; je sais bien m'occuper de ceux qui peuvent être agressifs ou en colère, etc.).	1	2	3	4	5
56	En classe, je fais sentir à mes élèves que leur parole compte autant que la mienne.	1	2	3	4	5

57	En classe, il m'arrive d'être négatif(ve) voire cassant(e) quand je m'adresse à un élève qui a fait des erreurs.	1	2	3	4	5
58	En classe, j'essaie de comprendre la manière dont les élèves voient les choses (leurs idées, opinions), avant de suggérer une nouvelle manière de faire.	1	2	3	4	5
59	Je fais sentir à mes élèves qu'ils peuvent me faire part de leurs sentiments ou émotions.	1	2	3	4	5

4. VOS PRATIQUES HABITUELLES VIS À VIS DES ÉLÈVES

Indiquez dans quelle mesure chaque énoncé suivant correspond vraiment à vos pratiques.

Ne correspond pas du tout	Correspond plutôt peu	Correspond moyennement	Correspond plutôt assez	Correspond tout à fait
1	2	3	4	5

60	Je fais un effort tout particulier pour reconnaître les progrès individuels des élèves, même s'ils sont en dessous de la moyenne.	1	2	3	4	5
61	J'accorde des privilèges particuliers aux élèves qui ont fait le meilleur travail.	1	2	3	4	5
62	Je prends en compte les progrès réalisés, quand je note un élève.	1	2	3	4	5
63	J'essaie de donner aux élèves encore plusieurs exercices qui sont adaptés à leurs besoins et à leur niveau.	1	2	3	4	5
64	Je montre à la classe le travail des meilleurs élèves, comme un exemple à suivre.	1	2	3	4	5
65	Je mets en valeur les élèves qui ont obtenu un bon résultat, comme un modèle à suivre.	1	2	3	4	5
66	Durant la classe, j'essaie d'offrir plusieurs activités différentes à faire, afin de permettre aux élèves de faire des choix (en fonction de leur niveau ou de leur intérêt).	1	2	3	4	5
67	Je fais comprendre à chaque élève quel est son niveau, comparé à celui des autres élèves.	1	2	3	4	5
68	J'encourage les élèves à entrer en « compétition » avec les autres.	1	2	3	4	5

5. VOS IMPRESSIONS SUR LE « CLIMAT » DANS LEQUEL VOUS ENSEIGNEZ

Indiquez dans quelle mesure chaque énoncé suivant correspond vraiment à vos conditions de travail :

Ne correspond pas du tout	Correspond plutôt peu	Correspond moyennement	Correspond plutôt assez	Correspond tout à fait
1	2	3	4	5

69	Il est important pour vous de couvrir l'ensemble du programme scolaire.	1	2	3	4	5
70	Vous vous sentez soutenu(e) par votre directeur(trice).	1	2	3	4	5
71	Vos élèves sont intéressés par l'école.	1	2	3	4	5
72	Les parents de vos élèves critiquent votre enseignement.	1	2	3	4	5
73	Vous devez vous conformer aux méthodes d'enseignement de vos collègues.	1	2	3	4	5
74	Tous les élèves de la classe doivent progresser au même rythme.	1	2	3	4	5
75	Vous avez une certaine liberté pour définir le contenu du programme scolaire.	1	2	3	4	5
76	Vous devez « pousser » vos élèves afin qu'ils effectuent leurs travaux scolaires.	1	2	3	4	5
77	Les parents de vos élèves soutiennent vos méthodes d'enseignement.	1	2	3	4	5
78	Il est important que vos élèves aient un bon « rendement ».	1	2	3	4	5
79	Vous devez régulièrement évaluer vos élèves.	1	2	3	4	5
80	Vous devez limiter le nombre d'échecs dans votre classe.	1	2	3	4	5
81	Il est important que vos élèves aient du plaisir à apprendre.	1	2	3	4	5
82	Vos collègues soutiennent les initiatives que vous prenez lors de vos enseignements.	1	2	3	4	5
83	Vous vous sentez soutenu(e) par les parents de vos élèves.	1	2	3	4	5

6. VOTRE AVIS SUR VOTRE ACTION AUPRÈS DES ÉLÈVES

Indiquez dans quelle mesure chacun énoncés suivants correspond vraiment à vos conditions de travail :

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Plutôt vrai	Vrai	Tout à fait vrai
1	2	3	4	5

84	Si je travaille vraiment à fond, je pense pouvoir me faire comprendre, y compris des élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5
85	Des facteurs qui échappent à mon contrôle ont une plus grande influence sur le niveau de mes élèves que celle que je peux en avoir sur eux en faisant la classe.	1	2	3	4	5
86	Je pense être assez bon(ne) pour aider les élèves de ma classe à faire des progrès significatifs.	1	2	3	4	5
87	Il y a certains élèves qui ne feront pas beaucoup des progrès cette année, quoique je puisse y faire.	1	2	3	4	5
88	Je suis certain(e) de pouvoir apporter quelque chose dans la vie de mes élèves.	1	2	3	4	5
89	Je me sens capable de résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves.	1	2	3	4	5
90	Je ne me sens pas capable de faire en sorte que tous mes élèves progressent significativement cette année.	1	2	3	4	5

7. VOTRE PERCEPTION DU NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES EXERCICES DE L'ÉVALUATION DE LA MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

A votre avis, quel est le niveau de difficulté des exercices soumis aux élèves dans cette évaluation :

Très facile	Facile	Assez facile	Difficile	Très difficile
1	2	3	4	5

91	Compréhension écrite.	1	2	3	4	5
92	Production écrite.	1	2	3	4	5
93	Lexique et grammaire.	1	2	3	4	5

VALUTAZIONE DI FINE ANNO

CLASSE

SEZIONE

Secondo Lei, quanti alunni della classe sopraindicata hanno un livello insufficiente in francese?

Secondo Lei, quanti alunni della classe sopraindicata hanno un livello sufficiente in francese?

Secondo Lei, quanti alunni della classe sopraindicata hanno un livello buono in francese?

Secondo Lei, quanti alunni della classe sopraindicata hanno un livello ottimo in francese?

Regione autonoma Valle d'Aosta

Assessorato Istruzione e Cultura

Struttura Regionale per la Valutazione del sistema scolastico

Data della somministrazione

8.5 2013

Giorno Mese

QUESTIONARIO PER L'INSEGNANTE DI MATEMATICA

Nome della scuola	<input type="text"/>
Classe	-----
Materia	<input type="text"/>

QUESTIONNAIRE À L'ENSEIGNANT(E)

Ce questionnaire est destiné à identifier dans quel « climat » vous exercez votre profession et à prendre connaissance, le plus concrètement possible, des conditions dans lesquelles vous exercez. Vos réponses sont importantes car elles apporteront des informations sur le fonctionnement de l'École.

Ce questionnaire est confidentiel.

IMPORTANT:

- sachez qu'il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse ;
- que vos réponses restent totalement confidentielles et anonymes.

Par conséquent, nous vous prions de bien vouloir y répondre le plus sincèrement possible et vous remercions, par avance, de votre coopération.

Comment répondre au questionnaire ?

- Pour toutes les questions, ENTOUREZ LE CHIFFRE qui correspond à votre réponse ;
- Répondez à chacune des questions, même si certaines peuvent vous sembler similaires.

RENSEIGNEMENTS VOUS CONCERNANT

Vous êtes :

Un homme 1

Une femme 2

Votre année de naissance :

19

Votre formation :

Avez-vous suivi une formation initiale

SSIS 1

Scienze della formazione primaria 2

Ni l'un ni l'autre 3

Étes vous titulaire :

Laurea vecchio ordinamento 1

Laurea triennale 2

Laurea specialistica (3 + 2) 3

Scienze della formazione primaria 4

Diploma 5

Votre ancienneté dans l'éducation nationale

Nombre d'années dans la fonction d'enseignant (e) :

ans

Conditions de travail et motivation

Travaillez-vous :

- À temps plein sur la classe évaluée 1
- À temps plein sur plusieurs classes 2
- À mi-temps 3

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES ÉLÈVES DE VOTRE CLASSE

Concernant le mouvement des élèves de votre classe en cours d'année, quel nombre d'élèves :

Sont partis ?

Sont arrivés ?

Quel nombre d'élèves de votre classe :

Ont des problèmes lourds de lecture du français ?

Combien d'élèves de votre classe bénéficient d'un enseignant de soutien ?

Quel est le nombre d'élèves de votre classe bénéficiant d'un dispositif
des soutien (DSA) ?

2. VOTRE OPINION SUR LES ÉLÈVES EN GÉNÉRAL

Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants :

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Très fortement d'accord
1	2	3	4	5

30	Les élèves arrivent avec un certain niveau et il est difficile de le changer.	1	2	3	4	5
31	Pour réussir à l'école, il est important que l'élève ait des « prédispositions naturelles ».	1	2	3	4	5
32	Quand un élève est bon dans une matière scolaire, il réussit généralement dans beaucoup d'autres matières.	1	2	3	4	5
33	Le niveau d'un élève à l'école dépend essentiellement de sa motivation.	1	2	3	4	5
34	Le niveau d'un élève à l'école est quelque chose que l'on peut difficilement faire évoluer.	1	2	3	4	5
35	Il est nécessaire de posséder certains dons (qui permettent de réussir tout de suite et sans trop se forcer) pour réussir à l'école.	1	2	3	4	5
36	En principe quand un élève est bon dans une discipline, il est bon dans presque toutes les autres disciplines (même si elles ne se ressemblent pas).	1	2	3	4	5
37	La compétence d'un élève à l'école dépend principalement de sa volonté d'apprendre.	1	2	3	4	5
38	Un élève peut certes apprendre de nouvelles choses à l'école, mais il est très difficile de réellement changer son niveau.	1	2	3	4	5
39	Pour être bon à l'école, il faut que l'élève possède à sa naissance les qualités de base qui permettent de réussir dans ce contexte.	1	2	3	4	5

40	Un élève « compétent » à l'école réussit dans n'importe quelle matière.	1	2	3	4	5
41	La compétence d'un élève à l'école dépend surtout de son investissement dans les tâches proposées.	1	2	3	4	5
42	Même s'il fait des efforts, le niveau global qu'aura un élève à l'école changera peu.	1	2	3	4	5
43	Pour être bon à l'école, il faut être « doué (e) » naturellement.	1	2	3	4	5
44	Il n'est pas rare qu'un élève en réussite dans une matière connaisse des difficultés dans d'autres matières.	1	2	3	4	5
45	La compétence d'un élève à l'école dépend des efforts qu'il fournit pour s'améliorer.	1	2	3	4	5

3. VOS CHOIX EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT

Pour que vos élèves acquièrent les compétences définies par les programmes, nous aimerions en savoir un peu plus sur le choix pédagogiques que vous pensez avoir.

Jamais	Rarement	Difficile de choisir	Assez souvent	Tout le temps
1	2	3	4	5

46	En classe, je laisse à mes élèves des possibilités de choisir certaines choses (comme les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc.).	1	2	3	4	5
47	En classe, j'essaie de me mettre à la place de mes élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés.	1	2	3	4	5
48	En classe, quand je m'adresse à un élève, je fais en sorte que ce que je lui dis soit de nature à renforcer sa confiance en lui dans la matière.	1	2	3	4	5
49	En classe, j'accepte les élèves comme ils sont.	1	2	3	4	5
50	En classe, je vérifie que mes élèves ont bien compris ce qu'il fallait faire.	1	2	3	4	5
51	En classe, j'encourage les élèves à poser de questions.	1	2	3	4	5
52	En classe, je fais tout pour que mes élèves aient confiance en eux dans la matière.	1	2	3	4	5
53	En classe, je réponds aux questions que me posent les élèves, en cherchant à être précis(e) et compréhensible.	1	2	3	4	5
54	En classe, je suis attentif(ve) aux avis de mes élèves (sur les différents points du cours).	1	2	3	4	5
55	En classe, je sais très bien gérer les émotions de mes élèves (je suis sensible à ceux qui peuvent avoir de la peine ; je sais bien m'occuper de ceux qui peuvent être agressifs ou en colère, etc.).	1	2	3	4	5
56	En classe, je fais sentir à mes élèves que leur parole compte autant que la mienne.	1	2	3	4	5

57	En classe, il m'arrive d'être négatif(ve) voire cassant(e) quand je m'adresse à un élève qui a fait des erreurs.	1	2	3	4	5
58	En classe, j'essaie de comprendre la manière dont les élèves voient les choses (leurs idées, opinions), avant de suggérer une nouvelle manière de faire.	1	2	3	4	5
59	Je fais sentir à mes élèves qu'ils peuvent me faire part de leurs sentiments ou émotions.	1	2	3	4	5

4. VOS PRATIQUES HABITUELLES VIS À VIS DES ÉLÈVES

Indiquez dans quelle mesure chaque énoncé suivant correspond vraiment à vos pratiques.

Ne correspond pas du tout	Correspond plutôt peu	Correspond moyennement	Correspond plutôt assez	Correspond tout à fait
1	2	3	4	5

60	Je fais un effort tout particulier pour reconnaître les progrès individuels des élèves, même s'ils sont en dessous de la moyenne.	1	2	3	4	5
61	J'accorde des privilèges particuliers aux élèves qui ont fait le meilleur travail.	1	2	3	4	5
62	Je prends en compte les progrès réalisés, quand je note un élève.	1	2	3	4	5
63	J'essaie de donner aux élèves encore plusieurs exercices qui sont adaptés à leurs besoins et à leur niveau.	1	2	3	4	5
64	Je montre à la classe le travail des meilleurs élèves, comme un exemple à suivre.	1	2	3	4	5
65	Je mets en valeur les élèves qui ont obtenu un bon résultat, comme un modèle à suivre.	1	2	3	4	5
66	Durant la classe, j'essaie d'offrir plusieurs activités différentes à faire, afin de permettre aux élèves de faire des choix (en fonction de leur niveau ou de leur intérêt).	1	2	3	4	5
67	Je fais comprendre à chaque élève quel est son niveau, comparé à celui des autres élèves.	1	2	3	4	5
68	J'encourage les élèves à entrer en « compétition » avec les autres.	1	2	3	4	5

5. VOS IMPRESSIONS SUR LE « CLIMAT » DANS LEQUEL VOUS ENSEIGNEZ

Indiquez dans quelle mesure chaque énoncé suivant correspond vraiment à vos conditions de travail :

Ne correspond pas du tout	Correspond plutôt peu	Correspond moyennement	Correspond plutôt assez	Correspond tout à fait
1	2	3	4	5

69	Il est important pour vous de couvrir l'ensemble du programme scolaire.	1	2	3	4	5
70	Vous vous sentez soutenu(e) par votre directeur(trice).	1	2	3	4	5
71	Vos élèves sont intéressés par l'école.	1	2	3	4	5
72	Les parents de vos élèves critiquent votre enseignement.	1	2	3	4	5
73	Vous devez vous conformer aux méthodes d'enseignement de vos collègues.	1	2	3	4	5
74	Tous les élèves de la classe doivent progresser au même rythme.	1	2	3	4	5
75	Vous avez une certaine liberté pour définir le contenu du programme scolaire.	1	2	3	4	5
76	Vous devez « pousser » vos élèves afin qu'ils effectuent leurs travaux scolaires.	1	2	3	4	5
77	Les parents de vos élèves soutiennent vos méthodes d'enseignement.	1	2	3	4	5
78	Il est important que vos élèves aient un bon « rendement ».	1	2	3	4	5
79	Vous devez régulièrement évaluer vos élèves.	1	2	3	4	5
80	Vous devez limiter le nombre d'échecs dans votre classe.	1	2	3	4	5
81	Il est important que vos élèves aient du plaisir à apprendre.	1	2	3	4	5
82	Vos collègues soutiennent les initiatives que vous prenez lors de vos enseignements.	1	2	3	4	5
83	Vous vous sentez soutenu(e) par les parents de vos élèves.	1	2	3	4	5

6. VOTRE AVIS SUR VOTRE ACTION AUPRÈS DES ÉLÈVES

Indiquez dans quelle mesure chacun énoncés suivants correspond vraiment à vos conditions de travail :

Pas du tout vrai	Un peu vrai	Plutôt vrai	Vrai	Tout à fait vrai
1	2	3	4	5

84	Si je travaille vraiment à fond, je pense pouvoir me faire comprendre, y compris des élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5
85	Des facteurs qui échappent à mon contrôle ont une plus grande influence sur le niveau de mes élèves que celle que je peux en avoir sur eux en faisant la classe.	1	2	3	4	5
86	Je pense être assez bon(ne) pour aider les élèves de ma classe à faire des progrès significatifs.	1	2	3	4	5
87	Il y a certains élèves qui ne feront pas beaucoup des progrès cette année, quoique je puisse y faire.	1	2	3	4	5
88	Je suis certain(e) de pouvoir apporter quelque chose dans la vie de mes élèves.	1	2	3	4	5
89	Je me sens capable de résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves.	1	2	3	4	5
90	Je ne me sens pas capable de faire en sorte que tous mes élèves progressent significativement cette année.	1	2	3	4	5

7. VOTRE PERCEPTION DU NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES EXERCICES DE MATHS

A votre avis, quel est le niveau de difficulté des exercices soumis aux élèves dans cette évaluation :

Très facile	Facile	Assez facile	Difficile	Très difficile
1	2	3	4	5

VALUTAZIONE DI FINE ANNO

CLASSE

SEZIONE

Secondo Lei, quanti alunni della classe sopraindicata hanno un livello insufficiente in matematica?

Secondo Lei, quanti alunni della classe sopraindicata hanno un livello sufficiente in matematica?

Secondo Lei, quanti alunni della classe sopraindicata hanno un livello buono in matematica?

Secondo Lei, quanti alunni della classe sopraindicata hanno un livello ottimo in matematica?

Data della somministrazione

Giorno Mese

QUESTIONARIO STUDENTE

Nome della scuola

Codice Studente

Data di nascita

Giorno

Mese

Anno

Nel seguente questionario troverai delle domande che riguardano:

- te
- la tua famiglia e la tua casa
- il modo in cui studi
- la tua motivazione nello studio

Leggi attentamente le domande e rispondi nel modo più preciso possibile.

In questo questionario devi barrare la casella corrispondente alla tua risposta. Se fai un errore nel barrare una casella, fai una riga sulla risposta sbagliata e barra la casella che ritieni esatta.

Nel questionario non ci sono risposte «giuste» o «sbagliate».

Rispondi indicando quello che è giusto per te.

Se non ti è chiara una domanda o se non capisci come devi rispondere, puoi chiedere spiegazioni all'insegnante.

Le tue risposte saranno messe insieme a quelle di altri studenti e saranno utilizzate per elaborazioni statistiche nelle quali sarà impossibile identificare i singoli studenti. Le tue risposte resteranno pertanto strettamente confidenziali.

SEZIONE 1: TU

D1 Prima della scuola primaria, sei andato/a alla scuola dell'infanzia?

No ₁

Sì, per un anno o meno di un anno ... ₂

Sì, per più di un anno ₃

D2 Quanti anni avevi quando hai cominciato la scuola primaria?

_____ *anni*

D3 Hai mai ripetuto un anno di scuola?

No, mai ₁

Sì, una volta ₂

Sì, due o più volte ₃

D4 A casa, quale lingua parli la maggior parte del tempo?

(Barrare una sola casella)

- a) Italiano ₁
- b) Francese ₂
- c) Francoprovenzale/ Patois ₃
- d) Dialetto Walser ₄
- e) Arabo ₅
- f) Cinese ₆
- g) Inglese ₇
- h) Rumeno ₈
- i) Spagnolo ₉
- l) Albanese ₁₀
- m) Un'altra lingua ₁₁

SEZIONE 2: LA TUA FAMIGLIA E LA TUA CASA

In questa parte del questionario ti saranno poste delle domande che riguardano la tua famiglia e la tua casa.

Alcune delle domande che seguono riguardano tua madre e tuo padre o le persone che per te rivestono questo ruolo (ad esempio, tutori, genitori adottivi, genitori acquisiti, ecc.).

Se passi il tuo tempo con più di un nucleo familiare, rispondi alle domande che seguono riferendoti ai familiari con i quali passi la maggior parte del tuo tempo.

D5 A casa tua ci sono:

(Barra una casella per ogni riga)

	<i>Si</i>	<i>No</i>
a) una scrivania per fare i compiti?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) una camera solo per te?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) un posto tranquillo per studiare?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) un computer che puoi usare per lo studio?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) software didattici?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f) un collegamento a Internet?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g) libri di letteratura classica (ad esempio, Dante)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
h) libri di poesia?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
i) opere d'arte (ad esempio, quadri)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
j) libri da consultare per fare i compiti?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
k) un dizionario?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
l) una lavastoviglie?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
m) un lettore DVD?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
n) mobili di antiquariato?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
o) un televisore LCD?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

D6 **Quante di ciascuna delle seguenti cose ci sono a casa tua?**

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Nessuno/a</i>	<i>Uno/a</i>	<i>Due</i>	<i>Tre o più di tre</i>
a) Telefono cellulare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Televisore	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Computer	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Automobile	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Bagno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D7 **Quanti libri ci sono a casa tua?**

Considera che ogni metro di scaffale contiene circa 40 libri. Non calcolare le riviste, i giornali o i tuoi libri di scuola.

(Barra una sola casella)

0-10 libri	<input type="checkbox"/> ₁
11-100 libri	<input type="checkbox"/> ₂
Più di 100 libri	<input type="checkbox"/> ₃

SEZIONE 3: IL MODO IN CUI STUDI

D8 Con quale frequenza fai queste cose quando studi?

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Quasi mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Quasi sempre</i>
a) Quando studio, cerco di imparare a memoria ogni cosa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Quando studio, cerco di capire cosa devo imparare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Quando studio, cerco di collegare le nuove informazioni alle conoscenze che ho già	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SEZIONE 4: LA TUA MOTIVAZIONE NELLO STUDIO

D9 Perché dovresti fare i compiti per casa?

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Vero</i>	<i>Parzialmente vero</i>	<i>Non propriamente vero</i>	<i>Falso</i>
a) Perché vuoi che l'insegnante pensi che tu sia un buon studente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Perché finisci nei guai se non lo fai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perché è divertente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Perché non ti senti a tuo agio se non li fai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Perché vuoi capire l'argomento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Perché è ciò che ci si aspetta da te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Perché ti diverte fare i compiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Perché trovi sia importante fare i compiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D10 Perché devi lavorare in classe?

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Vero</i>	<i>Parzialmente vero</i>	<i>Non propriamente vero</i>	<i>Falso</i>
a) Così l'insegnante non ti sgrida	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Perché vuoi che l'insegnante pensi che tu sia un buon studente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perché vuoi imparare cose nuove	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Perché ti vergogneresti se non lo facessi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Perché è divertente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Perché questa è la regola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Perché ti piace lavorare in classe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Perché consideri importante lavorare in classe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D11 Perché cerchi di rispondere alle domande difficili fatte in classe?

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Vero</i>	<i>Parzialmente vero</i>	<i>Non propriamente vero</i>	<i>Falso</i>
a) Perché vuoi che i tuoi compagni pensino che tu sia intelligente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Perché ti vergogni se non ci provi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perché ti piace rispondere alle domande difficili	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Perché è ciò che ci si aspetta da te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Per scoprire se conosci la risposta giusta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Perché è divertente rispondere alle domande più difficili	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Perché trovi sia importante rispondere alle domande più difficili fatte in classe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Perché vuoi che l'insegnante parli bene di te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D12 Perché cerchi di andare bene a scuola?

(Barrà una sola casella per ogni riga)

	<i>Vero</i>	<i>Parzialmente vero</i>	<i>Non propriamente vero</i>	<i>Falso</i>
a) Perché è ciò che ci si aspetta da te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Così i tuoi insegnanti penseranno che tu sia un buon studente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perché ti piace andare bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Perché finisci nei guai se non vai bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Perché non ti senti a tuo agio se non vai bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Perché trovi sia importante provare ad andare bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Perché ti senti fiero di te stesso se vai bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Perché potresti avere una ricompensa se vai bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Grazie per aver risposto al questionario!

Data della somministrazione

8 mai 2013

Giorno Mese

QUESTIONARIO STUDENTE

Nome della scuola	<input type="text"/>
Codice Studente	<input type="text"/>
Data di nascita	<input type="text"/>
	Giorno Mese Anno

Nel seguente questionario troverai delle domande che riguardano la tua motivazione nello studio e il modo in cui ti relazioni con il tuo insegnante di francese e matematica.

Leggi attentamente le domande e rispondi nel modo più preciso possibile.

In questo questionario devi barrare la casella corrispondente alla tua risposta. Se fai un errore nel barrare una casella, fai una riga sulla risposta sbagliata e barra la casella che ritieni esatta.

Nel questionario non ci sono risposte «giuste» o «sbagliate».

Rispondi indicando quello che è giusto per te.

Se non ti è chiara una domanda o se non capisci come devi rispondere, puoi chiedere spiegazioni all'insegnante.

Le tue risposte saranno messe insieme a quelle di altri studenti e saranno utilizzate per elaborazioni statistiche nelle quali sarà impossibile identificare i singoli studenti. Le tue risposte resteranno pertanto strettamente confidenziali.

LA TUA MOTIVAZIONE NELLO STUDIO

D1 Perché dovresti fare i compiti per casa?

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Vero</i>	<i>Parzialmente vero</i>	<i>Non propriamente vero</i>	<i>Falso</i>
a) Perché vuoi che l'insegnante pensi che tu sia un buon studente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Perché finisci nei guai se non lo fai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perché è divertente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Perché non ti senti a tuo agio se non li fai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Perché vuoi capire l'argomento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Perché è ciò che ci si aspetta da te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Perché ti diverte fare i compiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Perché trovi sia importante fare i compiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D2 Perché devi lavorare in classe?

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Vero</i>	<i>Parzialmente vero</i>	<i>Non propriamente vero</i>	<i>Falso</i>
a) Così l'insegnante non ti sgrida	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Perché vuoi che l'insegnante pensi che tu sia un buon studente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perché vuoi imparare cose nuove	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Perché ti vergogneresti se non lo facessi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Perché è divertente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Perché questa è la regola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Perché ti piace lavorare in classe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Perché consideri importante lavorare in classe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D3 Perché cerchi di rispondere alle domande difficili fatte in classe?

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Vero</i>	<i>Parzialmente vero</i>	<i>Non propriamente vero</i>	<i>Falso</i>
a) Perché vuoi che i tuoi compagni pensino che tu sia intelligente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Perché ti vergogni se non ci provi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perché ti piace rispondere alle domande difficili	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Perché è ciò che ci si aspetta da te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Per scoprire se conosci la risposta giusta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Perché è divertente rispondere alle domande più difficili	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Perché trovi sia importante rispondere alle domande più difficili fatte in classe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Perché vuoi che l'insegnante parli bene di te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D4 Perché cerchi di andare bene a scuola?

(Barra una sola casella per ogni riga)

	<i>Vero</i>	<i>Parzialmente vero</i>	<i>Non propriamente vero</i>	<i>Falso</i>
a) Perché è ciò che ci si aspetta da te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Così i tuoi insegnanti penseranno che tu sia un buon studente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perché ti piace andare bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Perché finisci nei guai se non vai bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Perché non ti senti a tuo agio se non vai bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Perché trovi sia importante provare ad andare bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Perché ti senti fiero di te stesso se vai bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Perché potresti avere una ricompensa se vai bene a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

IL CLIMA NELLA TUA CLASSE

D5 Come ti relazioni con il tuo insegnante di francese?

a) Mi sembra che il mio insegnante mi offra diverse scelte e opzioni.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

b) Mi sento capito dal mio insegnante.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

c) Posso esprimermi liberamente con il mio insegnante durante la lezione.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

d) Il mio insegnante mi ha trasmesso fiducia nella mia capacità di svolgere bene un compito.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

e) Mi sento accettato dal mio insegnante.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

f) Durante l'anno il mio insegnante si è assicurato che io capissi gli obiettivi delle lezioni e quello che dovevo fare per riuscirci.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

g) Durante l'anno, il mio insegnante mi ha incoraggiato a fare delle domande.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

h) Ho molta fiducia nel mio insegnante.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

i) Il mio insegnante risponde alle mie domande in modo completo e con attenzione.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

j) Il mio insegnante fa attenzione a come io vorrei fare le cose.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

k) Il mio insegnante gestisce molto bene le emozioni delle persone.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

l) Sento che il mio insegnante si interessa a me come persona

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

m) Non mi piace il modo in cui il mio insegnante mi parla.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

n) Il mio insegnante cerca di capire il mio punto di vista prima di proporre un nuovo modo di fare le cose.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

o) Mi sento in grado di condividere le mie sensazioni con il mio insegnante.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

D6 Come ti relazioni con il tuo insegnante di matematica?

a) Mi sembra che il mio insegnante mi offra diverse scelte e opzioni.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

b) Mi sento capito dal mio insegnante.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

c) Posso esprimermi liberamente con il mio insegnante durante la lezione.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

d) Il mio insegnante mi ha trasmesso fiducia nella mia capacità di svolgere bene un compito.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

e) Mi sento accettato dal mio insegnante.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

f) Durante l'anno il mio insegnante si è assicurato che io capissi gli obiettivi delle lezioni e quello che dovevo fare per riuscirci.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

g) Durante l'anno, il mio insegnante mi ha incoraggiato a fare delle domande.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

h) Ho molta fiducia nel mio insegnante.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

i) Il mio insegnante risponde alle mie domande in modo completo e con attenzione.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

j) Il mio insegnante fa attenzione a come io vorrei fare le cose.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

k) Il mio insegnante gestisce molto bene le emozioni delle persone.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

l) Sento che il mio insegnante si interessa a me come persona

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

m) Non mi piace il modo in cui il mio insegnante mi parla.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

n) Il mio insegnante cerca di capire il mio punto di vista prima di proporre un nuovo modo di fare le cose.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

o) Mi sento in grado di condividere le mie sensazioni con il mio insegnante.

1	2	3	4	5	6	7
Molto in disaccordo			neutrale			Molto d'accordo

Grazie per aver risposto al questionario!

Data della somministrazione

Giorno Mese

QUESTIONARIO GENITORI

Nome della scuola

Codice Studente

Data di nascita

Giorno Mese Anno

Di che cosa tratta il questionario?

La classe di suo/a figlio/a è stata scelta per partecipare ad una ricerca sull'apprendimento del francese.

L'indagine è promossa dalla Struttura Regionale per la Valutazione del sistema scolastico dell'Assessorato istruzione e cultura della Valle d'Aosta e coinvolge sei istituzioni scolastiche.

Nel questionario troverà domande che ci permetteranno di capire qual è il suo atteggiamento nei confronti del lavoro scolastico di suo/a figlio/a. Le chiediamo dunque di rispondere alle domande senza timore perché non ci sono risposte giuste o sbagliate e se ha dei dubbi su una risposta può lasciarla in bianco.

Le informazioni raccolte tramite il questionario ci aiuteranno a capire come i ragazzi imparano e contribuiranno a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento a beneficio di tutti gli studenti.

Ci teniamo infine a rassicurarla informandola che le sue risposte saranno trattate in maniera del tutto riservata.

Il questionario deve essere compilato da uno dei genitori del/la ragazzo/a o dalla persona responsabile della sua educazione oppure, insieme, da entrambi i genitori o dalle persone responsabili.

Sezione 1. Caratteristiche dei genitori

D1 Chi compila il questionario?

(Barrare tutte le caselle necessarie)

- a) Madre (o altra figura femminile che ne fa le veci)
- b) Padre (o altra figura maschile che ne fa le veci)
- c) Altra persona

(In quest'ultimo caso, precisare di quale persona si tratta) _____

Sezione 2. Precedenti attività di lettura dello studente

D2 Suo/a figlio/a ha frequentato la scuola dell'infanzia?

(Barrare una sola casella)

a) Sì ₁

b) No ₂

D3 Quando a casa si parla con il/la ragazzo/a, quale lingua usa con maggiore frequenza il padre? Quale lingua usa con maggiore frequenza la madre?

(Barrare una sola casella per ogni colonna)

	Padre	Madre
a) Italiano	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁
b) Francese	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
c) Francoprovenzale/ Patois	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃
d) Dialetto Walser	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
e) Arabo	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₅
f) Cinese	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₆
g) Inglese	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₇
h) Rumeno	<input type="checkbox"/> ₈	<input type="checkbox"/> ₈
i) Spagnolo	<input type="checkbox"/> ₉	<input type="checkbox"/> ₉
l) Albanese	<input type="checkbox"/> ₁₀	<input type="checkbox"/> ₁₀
m) Un'altra lingua	<input type="checkbox"/> ₁₁	<input type="checkbox"/> ₁₁

D4 Prima che suo/a figlio/a iniziasse la scuola primaria, con quale frequenza lei (o qualcun altro in casa) svolgeva insieme a lui/lei le seguenti attività?

(Barrare una sola casella per ogni riga)

	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>Una o due volte al mese</i>	<i>Una o due volte alla settimana</i>	<i>Ogni giorno o quasi ogni giorno</i>
a) Leggere libri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Raccontare storie	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Cantare canzoni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Giocare con giochi alfabetici (ad esempio, i cubi con le lettere dell'alfabeto)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Parlare delle cose che avete fatto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Parlare dei libri che avete letto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Fare giochi che hanno a che fare con le parole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Scrivere lettere o parole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Leggere ad alta voce scritte ed etichette	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Giocare con le lettere o le parole su supporti multimedia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D5 In quale lingua si svolgevano la maggior parte delle attività elencate nella domanda 4?

(Barrare una sola casella)

- a) Italiano ₁
- b) Francese ₂
- c) Francoprovenzale/ Patois ₃
- d) Dialetto Walser ₄
- e) Un'altra lingua ₅

Sezione 3. Attività di lettura dei genitori

D6 In una settimana tipica quanto tempo Lei normalmente dedica a casa alla lettura personale di libri, riviste, quotidiani e materiali di lavoro?

(Barrare una sola casella)

Più di 10 ore a settimana ₁

6-10 ore a settimana ₂

1-5 ore a settimana ₃

Meno di un'ora a settimana ₄

D7 A casa, con quale frequenza Lei legge per suo piacere personale?

(Barrare una sola casella)

Ogni giorno o quasi ogni giorno ₁

Una o due volte alla settimana ₂

Una o due volte al mese ₃

Mai o quasi mai ₄

D8 Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni sulla lettura

(Barrare una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>
a) Leggo solo se devo farlo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Mi piace parlare di libri con gli altri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Mi piace passare il tempo libero leggendo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Leggo solo se devo informarmi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) A casa mia la lettura è un'attività importante	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Sezione 4. Disponibilità in casa di risorse per la lettura e incoraggiamento da parte dei genitori

D9 Quanti libri ci sono all'incirca a casa sua?

(Barrare una sola casella)

- | | | |
|------------|--------------------------|---|
| 0 - 10 | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 11 - 25 | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 26 - 100 | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 101 - 200 | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Più di 200 | <input type="checkbox"/> | 5 |

D10 Quanti libri per bambini e ragazzi ci sono all'incirca a casa sua?

(Non consideri le riviste per bambini e ragazzi e i libri di scuola)

(Barrare una sola casella)

- | | | |
|------------|--------------------------|---|
| 0 - 10 | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 11 - 25 | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 26 - 50 | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 51 - 100 | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Più di 100 | <input type="checkbox"/> | 5 |

D11 Questi libri sono prevalentemente in lingua italiana?

(Non consideri le riviste per bambini e ragazzi e i libri di scuola)

(Barrare una sola casella)

Sì ₁

No ₂

D12 Con quale frequenza Lei (o qualcun altro in casa) fa le seguenti cose insieme a suo/a figlio/a?

(Barrare una sola casella per ogni riga)

	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>Una o due volte al mese</i>	<i>Una o due volte alla settimana</i>	<i>Ogni giorno o quasi ogni giorno</i>
a) Discutere di come suo/a figlio/a va a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Andare insieme in libreria o in biblioteca	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Aiutare suo/a figlio/a nei compiti a casa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Aiutare suo/a figlio/a a ripassare prima di una verifica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Verificare che i compiti a casa siano stati svolti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Parlare dell'attività scolastica di suo/a figlio/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Sezione 5. Contesto di provenienza dei genitori

In questa sezione chiediamo informazioni sul contesto di provenienza della madre e del padre dello studente che ha portato a casa il questionario. Questo ci aiuta ad ottenere un quadro più esauriente della situazione familiare dello studente.

D13 Qual è il titolo di studio più elevato conseguito dal padre e dalla madre dell/la ragazzo/a?

(Barrare una casella per ogni riga)

	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
a) Laurea o Dottorato di ricerca	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Diploma di Accademia di belle arti o Accademia di arti drammatiche, Istituto Superiore di Design, Conservatorio (specializzazione) o IUSM (ex ISEF, Istituto Superiore Nazionale di Educazione Fisica)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Diploma di scuola superiore	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Qualifica professionale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) Licenza media	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f) Meno della scuola media	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

D14 Qual è il tipo di lavoro principale svolto dal padre e dalla madre del/la ragazzo/a?

_____ *Padre*

_____ *Madre*

D15 Quanti figli sono presenti in casa (compreso il/la ragazzo/a che ha portato a casa il questionario)?

(Barrare una sola casella)

Uno (il/la ragazzo/a che ha portato a casa il questionario) ₁

Due ₂

Tre o più di tre ₃

D16 Per favorire i risultati scolastici, quali attività suo/a figlio/a ha svolto nel corso dell'ultimo anno?

(Barrare una sola casella)

	Sì	No
Lezioni private	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Corsi estivi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Corsi di approfondimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Sezione 6. Percezione e coinvolgimento dei genitori nei confronti della scuola

Vorremmo conoscere la sua opinione sulla scuola di suo/a figlio/a.

D17 In che misura è d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni?

(Barrare una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>
a) La maggior parte degli insegnanti della scuola di mio/a figlio/a sembra competente e motivata	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) I livelli di rendimento scolastico richiesti nella scuola di mio/a figlio/a sono alti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Sono soddisfatto/a dei contenuti insegnati e dei metodi didattici utilizzati nella scuola di mio/a figlio/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Sono soddisfatto/a del clima instaurato nella scuola di mio/a figlio/a per quanto riguarda la disciplina	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) I progressi di mio/a figlio/a sono seguiti con attenzione dalla scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) La scuola fornisce regolarmente informazioni utili sui progressi di mio/a figlio/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) La scuola di mio/a figlio/a offre agli studenti una buona formazione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D18 Lo scorso anno scolastico, ha partecipato alle seguenti attività promosse dalla scuola?

(Barrare una casella per ogni riga)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
a) Discutere del comportamento o dei progressi di suo/a figlio/a con un insegnante, di propria iniziativa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Discutere del comportamento o dei progressi di suo/a figlio/a, su iniziativa di uno degli insegnanti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Tenere una lezione o fare una presentazione a scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Fare parte degli organi collegiali della scuola, ad esempio, rappresentante di classe, membro del consiglio di istituto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) Partecipare volontariamente ad attività extra-curricolari promosse dalla scuola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Molte grazie per aver compilato e restituito il questionario.