

les

dossiers

Enseignement scolaire

Compréhension à l'écrit
et à l'oral des élèves
en fin d'école primaire
Évaluation 2003

185 [juillet 2007]

ministère
éducation
nationale



les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Directeur de publication : **Daniel VITRY**

les dossiers

Responsable de ce numéro : **Jean-Marc PASTOR**

DEPP – Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEPP
Téléphone : 01 55 55 73 58

***Compréhension à l'écrit
et à l'oral des élèves
en fin d'école primaire
Évaluation 2003***

**Fabienne GIBERT
Jean-Marc PASTOR**

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Remerciements

Cette étude a été réalisée par le bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique (chef de bureau Jacqueline Levasseur) de la sous-direction de la performance de l'enseignement scolaire (sous-directeur Jean-Claude Emin), au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Ce travail a bénéficié du concours de :

Madame Christine Straiki, inspectrice de l'éducation nationale
Madame Anne Taburet, inspectrice de l'éducation nationale
Monsieur Alain Bousquet, inspecteur de l'éducation nationale
Monsieur François Morin, inspecteur de l'éducation nationale
Monsieur Paul Bénaych, inspecteur de l'éducation nationale
Madame Christa Delahaye, professeur d'institut de formation universitaire
Monsieur Richard Minguez, professeur d'institut de formation universitaire
Madame Anny Bréart, Conseillère pédagogique
Madame Marie Hélène Lemercier, Conseillère pédagogique
Monsieur Alex Véran, Conseiller pédagogique
Monsieur Michel Peltier, Conseiller pédagogique
Monsieur Frédérick Souchal, directeur d'école d'application
Monsieur Yves Estgen, directeur d'école d'application
Monsieur Pascal Bressoux, Université de Grenoble
Madame Pascale Cholet, Ministère de l'éducation nationale, DEP-B2
Madame Aude Mulliez, Ministère de l'éducation nationale, DEP-B2
Madame Fabienne Gibert, Ministère de l'éducation nationale, DEP-B2
Monsieur Olivier Cosnefroy, Ministère de l'éducation nationale, DEP-B2
Monsieur Jean-Marc Pastor, Ministère de l'éducation nationale, DEP-B2

Qu'ils en soient tous très chaleureusement remerciés.

Nos remerciements s'adressent également aux directeurs d'école, enseignants et élèves qui ont accepté de passer les épreuves et de répondre aux questionnaires.

Enfin que tous les statisticiens, enseignants et experts en évaluation qui nous ont accompagnés et éclairés par leur expérience trouvent tous ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

SOMMAIRE

Remerciements	5
Partie 1 Les évaluations bilans Dans le système éducatif.....	11
Pourquoi les évaluations bilans – historique.....	12
Les principes et les modalités	12
L'évaluation diagnostique.....	12
L'évaluation bilan	12
Les méthodes	13
Le recueil des données.....	14
Les perspectives	14
En bref.....	15
Partie 2 Le cadre conceptuel de l'évaluation bilan dans le domaine de la maîtrise du langage et de la langue française	17
Historique de la maîtrise du langage	18
et de la langue française	18
Définition de ce que recouvrent langue et langage :	18
Évolution des objectifs au cours du temps	18
Historique des termes langue et langage dans les textes officiels depuis 1972	18
A partir des instructions officielles de 1972	18
A partir des Instructions officielles d'avril 1985.....	19
A partir de la loi d'orientation de 1989.....	19
Point sur la maîtrise de la langue en 1992	19
A partir des programmes de 1995.....	20
Langage, priorité de l'école maternelle : l'école maternelle, école de tous les possibles. Instruction n°99-02254J du 8 octobre 1999.....	20
Avec les programmes de 2002.....	20
Les principes.....	22
La méthode.....	23
La conception des épreuves	23
De l'analyse des programmes aux compétences évaluées.....	23
□ Dans le domaine de la compréhension écrite, pour le cycle 2 :	23
□ Pour le cycle 3 :	23
Évaluation de la maîtrise des compétences nécessaires à la compréhension écrite et orale	26
La question de la compréhension d'un texte	26
Compétences évaluées	26
Dans le domaine de la compréhension (orale ou écrite).	27
Le tableau des situations d'évaluation	29
Contraintes de la situation d'évaluation	30
Les exemples commentés d'outils.....	30
Compréhension Écrite.....	32
Compréhension Orale	40
Compréhension Orale	41
Compréhension Orale	42
Compréhension Orale	43
Compréhension Orale	44
Compréhension Orale	45
Compréhension Orale	46
Compréhension Orale	47
Production orale.....	48
Production orale.....	49
Production orale.....	50
Quelques précisions sur l'évaluation de la production orale.....	50
Les situations proposées.....	50
Grille d'évaluation de la production orale	50
Partie 3 De l'échantillon à la présentation des résultats.....	53
les principes.....	54
Un échantillon national.....	54
La méthode	54
La constitution de l'échelle de compréhension.....	54

La présentation des résultats	55
Quelques considérations méthodologiques approfondies	56
L'échelle de compréhension.....	57
Les compétences des élèves en compréhension	58
Les compétences des élèves en compréhension	59
La maîtrise différenciée des compétences en compréhension.....	59
Analyse de la maîtrise des compétences en compréhension.....	60
Analyse des groupes.....	61
Les performances selon la modalité oral/écrit et selon le type de supports	63
Mode Oral / Mode écrit	64
Types de supports.....	65
Les compétences en production orale.....	66
Émission d'un message.....	66
Question de relance	67
Écoute de l'autre.....	68
Communication efficace	69
Que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes de l'école primaire ?	70
Partie 4 Regard à partir des caractéristiques des élèves	71
Les principes - la méthode.....	72
Les résultats - l'analyse	73
Partie 5 Regard sur l'école à partir de questionnaires de contexte.....	79
Analyse du questionnaire élève	81
Le questionnement	81
État descriptif de l'échantillon des élèves.....	81
Les aspects motivationnels	82
État descriptif des réponses des élèves	82
Classification ascendante hiérarchique	83
Le principe.....	83
La classification ascendante hiérarchique	85
Croisement entre la typologie issue de l'examen des motivations des élèves et les performances à l'évaluation bilan de 2003.....	88
L'élève et son enseignant	89
État descriptif des réponses des élèves	89
Classification ascendante hiérarchique	90
Croisement entre la typologie issue de l'examen des réponses concernant la relation de l'élève à son enseignant et les performances à l'évaluation bilan de 2003	91
Quand je suis à l'école.....	92
État descriptif des réponses des élèves.....	92
Classification ascendante hiérarchique.....	93
Croisement entre la typologie issue de l'examen des réponses concernant la partie « quand je suis à l'école » et les performances à l'évaluation bilan de 2003	94
Le travail à la maison	95
État descriptif des réponses des élèves	95
Classification ascendante hiérarchique	96
Croisement entre la typologie issue de l'examen des réponses concernant le travail à la maison et les performances à l'évaluation bilan de 2003	97
Analyse toutes choses égales par ailleurs (questionnaire élève + fiche de renseignement).....	98
Principe de fonctionnement et commentaires	98
Analyse du questionnaire enseignant	101
État descriptif de l'échantillon d'enseignants.....	102
Votre opinion sur les élèves en général	103
État descriptif des réponses des enseignants	103
Classification ascendante hiérarchique.....	104
Croisement avec les groupes de performances	105
Les choix en matière d'enseignement.....	106
État descriptif des réponses des enseignants	106
Classification ascendante hiérarchique.....	107
Croisement avec les scores	108
Les pratiques habituelles vis à vis des élèves.....	109
État descriptif des réponses des enseignants	109
Classification ascendante hiérarchique.....	110
Croisement de la typologie de pratiques enseignantes avec les groupes de performance à l'évaluation	111
Vos impressions sur le « climat » dans lequel vous enseignez.....	112

État descriptif des réponses des enseignants	112
Classification ascendante hiérarchique	113
Croisement avec les groupes de performance à l'évaluation	115
Avis de l'enseignant sur son action auprès des élèves	116
État descriptif des réponses des enseignants	116
Classification ascendante hiérarchique	117
A votre avis, quel est le niveau de difficulté des exercices soumis aux élèves dans cette évaluation.	118
Analyse toutes choses égales par ailleurs (questionnaire élève + fiche de renseignement+questionnaire enseignant)	120
Synthèse.....	122
Analyse du questionnaire directeur	123
LES DIRECTEURS	124
A. Caractéristiques individuelles des directeurs :	124
B. Opinions des directeurs sur leur fonction :	127
1) Conditions de travail et motivations	127
LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE	130
A. Caractéristiques individuelles des enseignants :	130
B. Stabilité des enseignants :	131
LES ELEVES DE L'ÉCOLE	132
A. Mouvements des élèves :	132
B. Nombre d'années du CP au CM2 passées avec le même enseignant :	133
LES RESSOURCES LIEES A L'ENVIRONNEMENT ET LES MOYENS.....	134
A. Les lieux :	134
B. Les équipements :	134
Les B.C.D	135
Les autres équipements :	136
LES SERVICES PERISCOLAIRES	137
LES ORIENTATIONS ET L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE	138
A. Le projet d'école et les autres projets éducatifs :	138
1) Le projet d'école.	138
2) Les autres projets éducatifs	140
La mobilisation des enseignants.	143
Les relations entre l'école et les parents d'élèves.	147
LES PROBLEMES DE L'ÉCOLE	149
A. Les problèmes relationnels avec les parents d'élèves :	149
B. Les problèmes relationnels avec les élèves :	154
Partie 6 – Conclusion et perspectives	159
Partie 7 – Note d'évaluation	163
BIBLIOGRAPHIE	170
ANNEXES	171

PARTIE 1
LES ÉVALUATIONS BILANS DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Pourquoi les évaluations bilans – historique

Les principes et les modalités

La DEP fournit deux grands types d'évaluation qui se distinguent par leurs objectifs respectifs. Le premier type est le diagnostique. L'objectif est de détecter les obstacles qui font frein aux apprentissages des élèves. Le second type est le bilan. L'objectif est ici de fournir des informations pour une aide à la décision, pour le pilotage du système éducatif.

Ci-dessous les propriétés de chacune de ces évaluations sont décrites ainsi que les conséquences sur les outils créés et les informations qui peuvent être utilisées à la suite de ces passations.

L'évaluation diagnostique

Ces outils s'adressent aux enseignants pour aider l'élève. Ils sont conçus pour être utilisés en classe dans le but d'une action pédagogique immédiate après la passation. Les évaluations diagnostiques permettent aux enseignants d'apprécier les points forts sur lesquels construire la progression des apprentissages et les points faibles, signaux des difficultés de leur élèves. Elles se réfèrent à des objectifs et des compétences situées sur le continuum des acquisitions. Il ne s'agit donc pas de comparer les scores d'une année sur l'autre mais d'examiner les réussites et les lacunes individuelles, d'établir un diagnostic de chaque élève ou d'un groupe d'élèves en début ou en cours d'apprentissage.

Les évaluations diagnostiques permettent d'élaborer un ensemble d'analyses, d'hypothèses quant aux causes des points forts et des points faibles des élèves, pour envisager des pistes de remédiation ou infléchir les modalités d'enseignement. D'où l'importance de la codification fine des réponses afin de révéler des types de démarches et d'erreurs, de poser des hypothèses sur la façon dont le jeune se situe dans ses apprentissages.

Les enseignants trouvent ces évaluations diagnostiques sous deux formes :

- Sous la forme d'un protocole¹ dans les classes de CE2 et en 6^{ème}. A chaque rentrée scolaire, ce protocole est passé lors de la première quinzaine, en Français et en Mathématiques par tous les enfants scolarisés au niveau concerné. Chaque année, les circulaires de rentrées de la Direction de l'Enseignement Scolaire et des circulaires spécifiques de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective en rappellent le caractère obligatoire et l'intérêt. Le cahier d'évaluation est un outil pédagogique destiné à demeurer dans la classe toute l'année, puis à rester en la possession de l'élève.
- Sous la forme d'outils téléchargeables, en libre service sur Internet, grâce à la banque d'outils². Ces outils peuvent être utilisés à tous moments de l'année, dans toutes les disciplines, de la maternelle à la terminale. L'idée est, au regard des compétences que chaque élève doit acquérir, de voir leurs points forts et leurs points faibles. Chaque item est l'occasion de repérer les obstacles qui font frein aux apprentissages. L'analyse des items permet de voir quelle démarche l'élève a utilisée. Ces évaluations trouvent donc leur place en début ou en cours d'apprentissage. Les enseignants sont acteurs en tant que correcteurs et ils trouvent des pistes pédagogiques dans les documents d'accompagnement de ces différents outils afin d'élaborer un parcours pédagogique personnalisé susceptible de lever ces obstacles.

L'évaluation bilan

Les évaluations bilans ont pour but de fournir aux décideurs, à la société, des constats globaux sur les acquis de promotions d'élèves, à un niveau de la scolarité ou à un âge donné. Ces constats sont destinés essentiellement au pilotage du système éducatif puisqu'il s'agit, dans ce cas, de renseigner sur les effets d'une politique ou d'un changement de programme ou encore d'évaluer par comparaison l'évolution dans le temps de ces acquis. A titre d'exemple, l'évaluation des compétences en lecture des élèves en fin de CM2 a été réalisée sur des échantillons comparables d'élèves en 1987 et 1997.

¹ Un protocole est un ensemble ordonné de situations d'évaluation passé par tous les élèves.

² Un outil de la banque peut être passé par un élève, un groupe d'élèves ou la classe entière.

Une autre évaluation destinée à cerner les difficultés en lecture à l'entrée en sixième a été proposée aux élèves en 1997 et en 2002. Les analyses fournies ont permis d'apprécier la nature et l'amplitude des évolutions dans le but, entre autres, d'apprécier l'efficacité de mesures en matière d'enseignement de la lecture à l'école pendant la décennie 1987-1997 et de mesurer ces élèves en difficulté de lecture sur la période 1997-2002 (notamment la mise en place des PPAP – programmes personnalisés d'aide et de progrès).

Ces évaluations permettent de recueillir des informations sur les acquis des promotions d'élèves en fin d'un cycle de formation (fin d'école ou fin de collège). Elles testent des connaissances et des compétences devant être acquises en fin de cursus. Elles sont basées complètement sur les programmes.

Il ne s'agit pas d'observer la performance de tel ou tel élève mais bien d'agrèger les résultats d'échantillons représentatifs des promotions d'élèves, afin d'avoir une vision globale et macroscopique de ce que savent et savent-faire les élèves. Ces évaluations bilans ont pour vocation de donner des informations à intervalles réguliers sur le système éducatif. Pour permettre ces comparaisons dans le temps, une évaluation identique est utilisée à différentes périodes.

Les méthodes

Afin d'atteindre les objectifs de ces deux types d'évaluation des méthodologies différentes sont mises en place :

L'évaluation diagnostique, cherche à préciser le plus possible les éventuels points d'achoppement de l'élève. Par conséquent, les compétences présentées tendent à être « atomisées ». Par exemple, l'évaluation diagnostique s'attachera à vérifier la validité des stratégies de résolution mises en œuvre. Ainsi, pour tenter de comprendre un échec en construction de l'information, on vérifiera la maîtrise qu'ont les élèves de la chaîne référentielle, de la chronologie ou des connecteurs logiques. L'analyse de l'erreur est, pour les enseignants, un outil précieux lorsqu'il leur faut mettre en place une démarche pédagogique ou apporter une aide individuelle aux élèves. Dans les évaluations diagnostiques, la construction des questions et items prend en compte cette dimension essentielle en permettant lors de la correction de dégager des types de bonnes réponses, des types d'erreurs spécifiques, des réponses incomplètes ou partiellement exactes.

Les évaluations diagnostiques ont pour objectif de permettre la détection des difficultés des élèves et la mise en place par le professeur de démarches adaptées en vue d'apprentissages nouveaux. Elles se situent donc soit au tout début de l'année scolaire - c'est le cas pour les évaluations annuelles par protocoles à l'entrée du CE2 et de la sixième, soit au cours de l'apprentissage tout au long de l'année selon le choix des enseignants par le recours à la banque d'outils d'aide à l'évaluation.

L'évaluation bilan s'intéresse à la réussite ou à l'échec du processus réalisé, à la maîtrise ou non des compétences quel que soit le processus d'apprentissage en jeu. L'évaluation bilan se préoccupe peu des démarches et des stratégies engagées par les élèves. Dans les évaluations bilans, n'importe pas de savoir pour quelle raison les élèves se sont trompés. Le recueil des réponses est pour cette raison le plus souvent réduit à trois possibilités : réussite, erreur, non-réponse.

Les évaluations bilans sont davantage contraintes par les choix de politiques éducatives. En effet, lorsqu'il s'agit de fournir un indicateur sur les acquis des élèves comparativement à une année de référence ou sur les effets d'une mesure concernant la structure scolaire ou les contenus, il est particulièrement important d'interroger les élèves sur ce qui est attendu par le système éducatif.

Pour rendre compte de compétences maîtrisées en référence aux attentes du système éducatif, ces évaluations bilans sont réalisées à la fin d'un cycle d'apprentissage, à la fin d'un parcours, d'un niveau. Elles ont généralement lieu en fin d'année scolaire et portent sur des échantillons représentatifs d'élèves.

Le recueil des données

L'évaluation bilan est passée par d'importants échantillons d'élèves représentatifs de l'ensemble national ou d'un ensemble régional (académie par exemple). L'organisation des évaluations se fait sous l'anonymat des élèves et des enseignants. Destinées à permettre des comparaisons temporelles sur les promotions d'élèves, les épreuves sont reprises d'une évaluation sur l'autre, de ce fait elles ne sont pas publiées et ne doivent pas être diffusées ; ni même mises à la disposition des enseignants ni des corps d'inspection. Les comparaisons doivent pouvoir s'effectuer auprès de populations comparables : une classe d'âge ou un niveau de scolarité.

Créer une évaluation bilan demande :

- Un grand nombre d'items afin d'avoir une vision « la plus exhaustive possible » du champ.
- Plusieurs prises d'information, pour une même compétence, afin d'agréger avec certitude les résultats.

Ceci impose deux contraintes fortes :

- L'aspect « binaire » de l'information que nous cherchons à recueillir : les élèves « savent » ou les élèves « ne savent pas » nous engage à utiliser fortement les QCM. Ceux-ci présentent l'avantage de se dispenser d'une correction experte (les enseignants ne sont pas les correcteurs de ces outils). Le codage en réussite ou erreur se fait en aval lors du traitement informatique et statistique des réponses.
- L'investigation d'un champ avec pour souci l'exhaustivité nous oblige à concevoir un très grand nombre d'items.

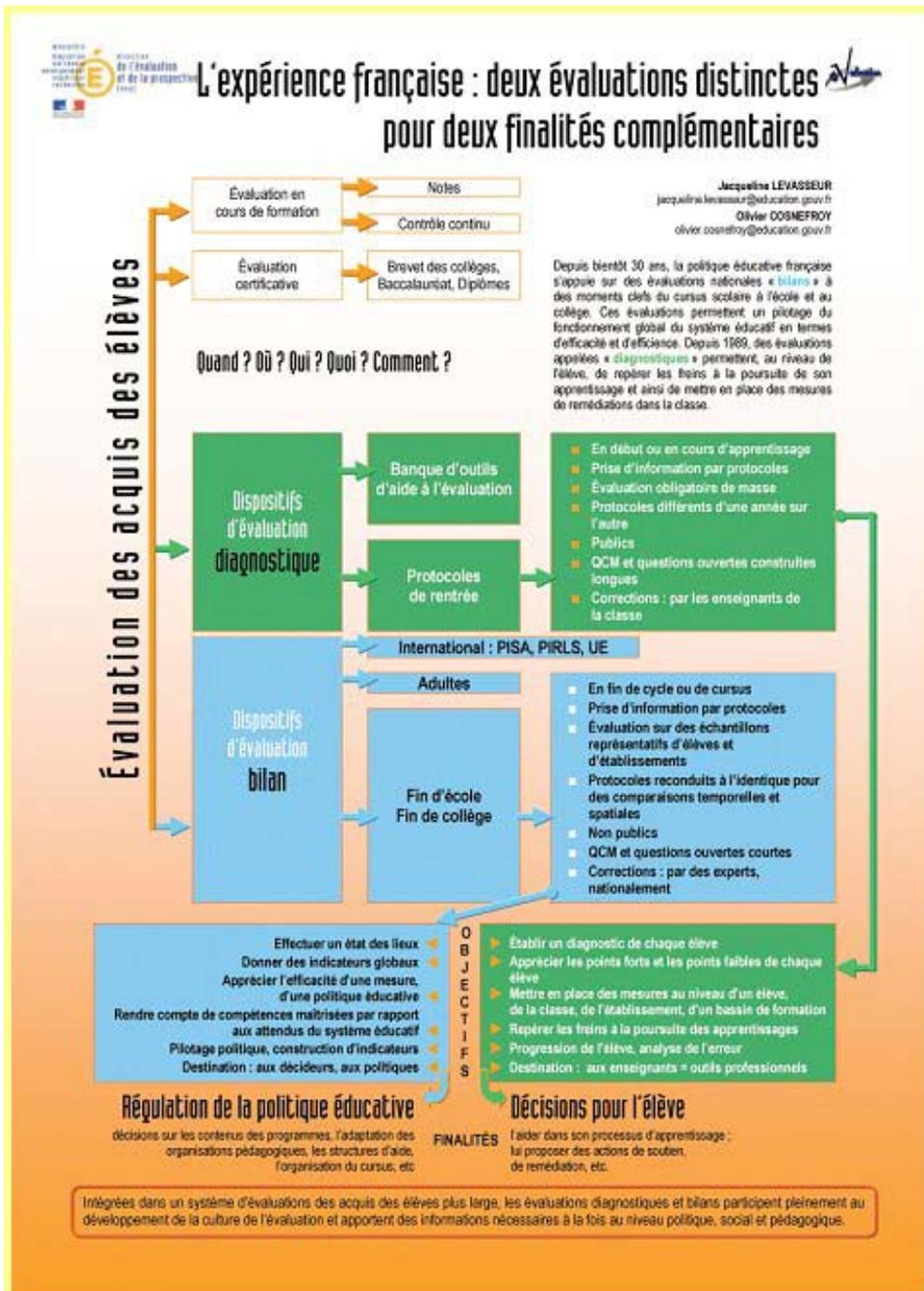
Ces deux contraintes obligent à un travail systématique de conception puis de test de l'ensemble de ces items afin d'apprécier leur qualité psychométrique. Une évaluation bilan s'effectue donc en trois années :

- La première année est dévolue à la conception de l'évaluation et à la passation d'un test.
- La seconde année commence par l'analyse des tests de l'année « 1 » puis par la validation des items, ce qui aboutit généralement à un stock d'items correspondant à une douzaine d'heures d'évaluation potentielle. Il n'est évidemment pas envisageable que tous les élèves passent l'ensemble de ce stock. La technique des cahiers tournants (Cf. page 23) permet de ne faire passer aux élèves que deux heures d'évaluation ! A la fin de la seconde année l'évaluation est passée auprès d'un échantillon représentatif d'élève.
- À partir de la troisième année... les résultats définitifs sont analysés dans le but d'être publiés.

Les perspectives

Les évaluations bilans conçues afin de pouvoir établir des comparaisons temporelles, impliquent que aux différents temps de l'évaluation, les élèves passent les mêmes situations, dans les mêmes conditions de passation. Ceci conduit à la « non divulgation » des outils réalisés. Seuls quelques outils sont « libérés » afin de montrer la méthodologie employée. Ces outils libérés ne seront pas repris lors des prochaines passations de cette évaluation.

En bref...



PARTIE 2

LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉVALUATION BILAN DANS LE DOMAINE DE LA MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

Historique de la maîtrise du langage et de la langue française

Cette évaluation a comme objet d'étude les programmes pour l'école primaire. Dans ceux-ci, la terminologie employée est : « maîtrise du langage et de la langue française. ». Il est nécessaire de faire le point sur cette terminologie avant d'aborder plus précisément cette étude.

Tout d'abord, nous abordons une explication des termes en essayant de voir ce qu'ils recouvrent exactement et quelles évolutions sont à l'origine de leur emploi. Puis nous brosserons un historique de l'apparition de ces différents termes dans les textes officiels. Enfin nous essaierons de déceler les objectifs sous-tendus par ces différences historiques.

Définition de ce que recouvrent langue et langage :

Nous nous dotons ici de deux définitions « minimales » pour engager notre étude.

La **langue** fait référence au code commun, à une norme employée dans une communauté de personnes. C'est un système syntaxique et lexical.

Le **langage** quant à lui est la mise en mots dans un contexte particulier. Ce vocable est un générique qui renvoie aux différents langages employés à l'école élémentaire. Il est donc par essence divers. Il s'agit bien ici de la fonction d'expression de la pensée et de la communication entre les hommes, mise en œuvre par la parole ou l'écriture.

Évolution des objectifs au cours du temps

Si nous observons la maîtrise du langage et de la langue française d'un point de vue sociétal, nous pourrions dire que jusqu'au milieu du siècle dernier l'objectif était de former les élèves à lire un texte court, sans « trébucher » et en mettant le ton ! (...)

Les années soixante marquent un tournant. L'objectif des maîtres est désormais l'entrée en 6^{ème} ... pour tous. Il leur faut former à l'école élémentaire des élèves non seulement capables de lire, mais aussi aptes à se servir aisément de l'écrit pour aborder les activités intellectuelles que requiert la scolarité ultérieure. Le but est de rendre ces élèves autonomes pour qu'ils puissent manier la lecture et l'écriture afin de tirer profit des enseignements dispensés au collège ; de comprendre pour apprendre.

A partir de la loi d'orientation l'accent est mis sur l'insertion dans la société... le droit à l'éducation y est affirmé :

« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, développer son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. »

Historique des termes langue et langage dans les textes officiels depuis 1972

La lecture des textes officiels permet de suivre l'apparition de ces termes, ou, s'ils n'étaient pas présents, de montrer sous quelle autre terminologie ils peuvent se rencontrer.

A partir des instructions officielles de 1972

L'enseignement du français à l'école élémentaire est traité séparément des autres matières. Les instructions précisent :

*« Il va de soi que l'enseignement du français s'exerce de façon permanente à travers toutes les autres. Dans les activités de mathématiques, par exemple, l'utilisation de symboles n'empêche pas que la **langue** courante serve aux explications et à la formulation des énoncés. Les activités d'éveil fournissent, par le biais de la recherche,*

de l'observation ou de la description, toutes sortes d'occasions d'employer le langage avec précision et de l'enrichir ».

La dissociation du français des autres domaines est voulue afin de focaliser sur ce que l'élève doit apprendre pour ensuite s'en servir dans les différents domaines qu'il rencontrera ultérieurement. L'enseignant dote l'élève d'un outil, la langue, pour ensuite l'utiliser comme langage dans les champs mathématiques, éveil... Un paragraphe de ces instructions nous conforte dans notre analyse :

« Nous dirons donc dans une formule qui s'applique aussi bien à l'expression orale qu'à l'expression écrite, que l'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser. »

A partir des Instructions officielles d'avril 1985

Les instructions proposent en Français une mise en évidence de la maîtrise de la langue française :

« La maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire. Elle est d'une part le préalable à tous les apprentissages ; elle forme d'autre part une pensée claire, organisée et maîtresse d'elle-même ; elle favorise enfin la réussite dans la vie sociale et professionnelle. C'est pourquoi elle est le premier instrument de la liberté. »

Trois types de compétences sont indiqués :

Les compétences transversales, relatives aux attitudes de l'enfant, à la construction de concepts fondamentaux d'espace et de temps et aux acquisitions méthodologiques.

Les compétences d'ordre disciplinaire qui recouvrent à la fois des savoirs et des méthodes spécifiques à chacun des grands domaines ;

Les compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue.

La maîtrise de la langue est mise à part pour indiquer aux enseignants l'importance qu'elle revêt. Elle fait partie des compétences transversales et à ce titre participe du premier alinéa ; elle comprend des aspects spécifiques et disciplinaires et à ce titre participe au second alinéa. L'idée est de montrer que tous les domaines disciplinaires participent à la construction de la maîtrise de la langue et en retour les compétences développées servent tous les autres apprentissages.. En 1985, nous pourrions dire que sous le terme maîtrise de la langue sont mêlés les aspects de la **langue** et du **langage**, l'une se nourrissant de l'autre et vice versa.

A partir de la loi d'orientation de 1989

« Article premier (...) La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.

L'école maternelle doit permettre aux jeunes enfants de développer la pratique du langage (...) ; l'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture et mathématique. (...) Elle prépare l'élève à suivre dans de bonnes conditions la scolarité au collège. Le collège doit parfaire la maîtrise de la langue sous toutes ses formes.»

Point sur la maîtrise de la langue en 1992

En 1992, un fascicule, « La maîtrise de la langue à l'école », est édité par le Ministère afin de faire le point sur les acquis de la recherche en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; en fonction de ces acquis, de fournir aux maîtres les orientations pédagogiques susceptibles de les aider. Ce texte précise :

« L'accès à une bonne maîtrise de la langue et de la culture écrite est une condition essentielle et, au-delà, à la réussite sociale. Elle est pour cette raison l'objectif premier de l'école primaire. »

Il y a, tout au long de ce document, un essai de clarification entre la **langue** et la culture écrite (**langage(s)** ?). Une description de notre environnement social le qualifie de « monde dominé par l'information écrite ». L'élève doit donc obtenir à l'école les clefs pour lire, écrire et maîtriser les « langages techniques ».

A partir des programmes de 1995

L'aspect interdisciplinaire de la maîtrise de la langue est réaffirmé, en français, mais la distinction entre langue et langage n'est toujours pas très claire.

Le programme pour l'école précise alors :

« C'est la maîtrise des enseignements fondamentaux, langue française orale et écrite, méthodes de travail personnel en lecture et écriture, calcul, repères pour la vie personnelle et sociale, qui crée l'égalité face à l'école. La première priorité est la langue française, orale et écrite. »

L'acquisition des bases de la **langue** française écrite et orale constitue le premier des enseignements primordiaux. A partir de ces bases, le **langage** se met en place....

Langage, priorité de l'école maternelle : l'école maternelle, école de tous les possibles. Instruction n°99-02254J du 8 octobre 1999.

« (...) Le présent texte n'aborde pas toutes les activités de l'école maternelle. Il met l'accent sur la maîtrise des langages comme enjeu prioritaire : non pas un domaine parmi d'autres mais ce qui, entre tous, fait le lien et le fondement sur lequel s'édifient tous les apprentissages.

Au sommaire

*Le **langage** oral, pivot des apprentissages à l'école maternelle*

apprendre à échanger

*apprendre à pratiquer des fonctions variées du **langage***

apprendre à comprendre

*apprendre à s'intéresser au fonctionnement du **langage***

S'initier au monde de l'écrit

*commencer à comprendre le fonctionnement du **langage** écrit*

découvrir de multiples supports de lecture

aborder une grande variété de textes

commencer à produire des textes écrits

s'exercer à tracer des mots des messages

(...) »

Le terme **langage** apparaît nettement avec ce texte. A sa lecture nous voyons apparaître différents langages : langage oral, langage écrit, langage de l'image... Il s'agit donc d'un usage pluriel du langage. Néanmoins en filigrane pointe l'usage de la langue dans les différents langages.

Avec les programmes de 2002

Le vocable « français » a disparu du programme il est remplacé par « la maîtrise du langage et de la langue française ».

Les textes indiquent :

« La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. Elle donne lieu à des contenus spécifiques. Mais elle se construit aussi dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages. Ce sont les compétences visées à la fin du cycle (de l'école) qui permettent d'organiser le travail. Ces compétences peuvent être générales ou spécifiques. Les compétences générales concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de la communication qui s'établissent dans la classe. Les compétences spécifiques visent d'abord à construire des connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire concerné. »

Le terme **langage** est employé ici au singulier. Il s'agit d'insister sur son caractère transversal : « Le langage à travers les différentes disciplines ». Les aspects spécifiques et généraux se distinguent par les objectifs qui leur sont assignés. Pour les uns (généraux), il s'agit de l'aspect communication : les élèves doivent avoir une bonne pratique de la langue française pour profiter de tous les échanges en classe. Pour les autres (spécifiques) ; il s'agit de construire des connaissances et des savoir-faire pour chaque discipline concernée. La maîtrise de la langue est donc l'outil de la communication. La maîtrise du langage (des langages) est l'outil de l'accroissement des connaissances. Les deux aspects sont précisés. Ils ne peuvent fonctionner pas l'un sans l'autre. Il ne peut y avoir de **maîtrise de la langue française** sans aucun contexte (les disciplines) ; il ne peut y avoir d'apprentissage dans les différentes disciplines, par le **langage**, sans la maîtrise de la langue française.

Les principes

« La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire ». C'est pourquoi le cadre conceptuel de cette évaluation a été établi en référence aux exigences des programmes et des documents d'accompagnement, notamment celles présentes dans le nouveau programme de cycle 3 (*Qu'apprend-on à l'école*. Paris, CNDP et XO éditions, 2002) Cette évaluation est un « état initial » de la situation. Le dispositif, régulièrement repris, permettra d'apprécier l'impact de ces programmes et l'évolution de la maîtrise des compétences des élèves.

Les programmes indiquent : « La maîtrise du langage et de la langue française dans l'usage scolaire est l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe (...) de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques. »

« Lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux différentes activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail. ...) Mettre en relation des textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent. »

La maîtrise du langage et de la langue française est un domaine transversal qui concerne tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires, elle inclut aussi l'*Observation Réfléchie de la Langue Française* « dont l'objectif est d'obtenir une syntaxe plus assurée, une véritable agilité verbale, un vocabulaire plus précis, une orthographe mieux armée (...), un usage des temps verbaux (...) ».

Ainsi, les compétences à acquérir visent à construire les connaissances et les savoir-faire propres aux différents domaines disciplinaires :

Langue française, Éducation littéraire et humaine regroupant : littérature (dire, lire, écrire), observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), langue étrangère ou régionale, histoire et géographie,

Éducation scientifique regroupant : mathématiques, sciences expérimentales et technologie,

Éducation artistique : arts visuels, éducation musicale,

Éducation physique et sportive.

Deux domaines sont donc évalués : la maîtrise du langage et de la langue française.

Le terme **langage** est utilisé dans les différentes disciplines. Ceci a conduit à proposer des situations en littérature, en mathématiques, en sciences, en histoire et en géographie afin de pister les compétences transversales, observables dans les différents champs disciplinaires. En ce qui concerne la maîtrise de la **langue** française nous avons proposé des prises d'indices sur le fonctionnement de la langue. Celles-ci concernent les connecteurs, les reprises anaphoriques, l'organisation du propos, les accords dans le groupe nominal, la concordance des temps et les homophones grammaticaux.

Depuis quelques années, l'institution met l'accent sur l'importance de la prise en compte de l'oral à l'école, les nouveaux programmes font de la maîtrise de la langue parlée (émission et réception) un objectif à part entière, au même titre que celle de la langue écrite (lecture et écriture). C'est pourquoi, cette évaluation de la maîtrise du langage et de la langue française a été construite autour des compétences devant être maîtrisées par les élèves en fin d'école primaire dans des situations de compréhension à l'écrit et à l'oral et de production orale.

La méthode

La conception des épreuves

Les concepteurs de l'épreuve ont analysé les programmes afin d'en tirer des éléments évaluable en fonction de la méthodologie employée. Ce parcours est retracé dans cette partie.

De l'analyse des programmes aux compétences évaluées.

Dans les programmes de l'Ecole, les entités indiquées sous le vocable « être capable de... » recouvrent en fait des compétences de nature différente. Il est donc impossible d'évaluer ces entités telles que. Par contre, il nous a semblé réalisable de regrouper certaines d'entre elles et de les mesurer. Cette partie détaille le cheminement qui nous a conduit à la réalisation du tableau des situations d'évaluation (Cf. page 22).

- *Dans le domaine de la compréhension écrite, pour le cycle 2 :*

Le programme précise :

« Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire, appropriés à l'âge et à la culture des élèves. »

Cette entité regroupe la tâche de l'élève : « *comprendre les informations explicites* », c'est la capacité de l'élève à savoir localiser l'information, la prélever et montrer qu'il l'a comprise en la restituant ; *le support* : « *Un texte littéraire ou un texte documentaire* » ; c'est à partir de deux différents types d'écrit que l'élève doit montrer une performance identique ; un double niveau d'exigence : textes « *appropriés à l'âge et à la culture des élèves* », il s'agit ici d'un choix subjectif sur la qualité du support.

Dans ces conditions, nous voyons bien, qu'il est difficile d'évaluer une telle entité dans sa globalité à cause de la diversité de ses constituants.

« Trouver dans un texte documentaire imprimé ou sur un site Internet les réponses à des questions simples ».

Cette deuxième entité est certes ciblée sur les textes de type documentaire mais là encore nous trouvons des supports différents et un terme général ambigu : « *question simple* ». Qu'est-ce qu'une question simple ? Se réduit-elle à la recherche d'une information explicite et en cela elle se rapprocherait de l'entité précédente. Une question simple peut-elle amener l'élève à construire une réponse à partir des informations du texte et donc atteindre l'implicite du texte ?

« Dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi on parle) ».

Cette troisième entité est certainement la plus précise autour d'un texte littéraire. La thématique vise donc une compétence de synthèse de l'élève mais le fait de savoir de qui l'on parle ou de quoi l'on parle est certainement plus proche d'une analyse du texte. Cette entité recouvrirait dès lors deux mouvements inverses l'un ascendant : dégager le thème, l'autre descendant : trouver les constituants.

- *Pour le cycle 3 :*

La maîtrise du langage et de la langue française est déclinée d'un point de vue général et dans les différentes disciplines. Le tableau « *Parler, Lire et Écrire* » donne les compétences spécifiques à chaque discipline.

Point de vue général : « Savoir lire pour apprendre ».

Cette entité est déclinée en cinq points : « lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire ; lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux activités de la classe ; se servir des instruments de repérage des documents de référence ; mettre en relation des textes lus avec des images, des tableaux, des graphiques ou d'autres types de documents qui les complètent ; penser à s'aider, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce que l'on lit. »

Cette première entité du cycle 3 est très vaste. Elle propose une compétence complexe, «lire»... avec un implicite fort : lire et comprendre pour savoir lire et apprendre; donc pour pouvoir acquérir de nouvelles connaissances.

Littérature : « comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court, de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts : les noms, les connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... et en faisant les inférences nécessaires. »

Il s'agit ici des attendus du programme de cycle 2 avec l'aspect inférentiel précisé.

Littérature : « lire en le comprenant un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises. »

Observation réfléchie de la langue française : retrouver à quel substantif du texte renvoient les différents substituts.

Cet objectif vise une attente très précise concernant les substantifs. Cette liste pourrait être complétée par les intitulés de la rubrique « littérature » : connecteurs, formes verbales, ponctuation...

Histoire - Géographie : « lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme. »

Histoire : « comprendre un récit historique en relation au programme, en lui donnant son statut de récit historique. »

Géographie : «lire un document géographique complexe. »

Mathématique : « lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème. Traiter les informations d'un document écrit incluant des représentations. Lire et comprendre certaines formulations spécifiques notamment en géométrie. »

Sciences : « lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme. Traiter les informations d'un document écrit incluant des représentations (diagrammes, schémas, graphiques....) »

Éducation artistique : « trouver et lire les documents nécessaires à l'élaboration d'un projet artistique. »

Éducation physique et sportive : « lire une règle de jeu, une fiche technique et les mettre en œuvre. »

Ces cinq derniers points mettent en présence de compétences complexes. Le « lire pour comprendre » est transversal à l'ensemble du programme dans toutes les disciplines. Comprendre, si nous nous référons aux définitions des dictionnaires c'est «avoir une idée nette du texte». En essayant d'aller plus loin dans cette définition nous pourrions dire que c'est être capable, à la fois, d'avoir une idée globale du texte (savoir de quoi parle le texte) et une idée précise (quels sont les constituants et quels sont les rapports entre ceux-ci). En effet il ne suffit pas de savoir de quoi parle un texte pour en avoir une idée nette mais bien d'en connaître les éléments sur lesquels le lecteur peut s'appuyer pour étayer dans sa compréhension. Le lecteur construit sa compréhension en prélevant

des éléments qu'il considère comme pertinents pour, petit à petit, dans un processus d'assemblage, dégager le thème du texte, définir le but de l'auteur.

Cette dualité global/local permet de scinder en deux grandes parties la compétence complexe : lire et comprendre. Les compétences de l'ordre de la synthèse, s'attachent à la globalité du texte, au tout. D'autres compétences sont de l'ordre de l'analyse, elles s'attachent à la localisation d'information, aux parties.

Dès lors, la compétence complexe «lire pour apprendre» fut décomposée afin de trouver ses composantes constitutives, puis chaque composante fut dotée d'une définition et d'une structure de questionnement permettant d'être sûr de mesurer toujours le même phénomène.

Remarques : Certaines entités, présentes dans le programme, ne peuvent être évaluées avec ce type de protocole à savoir :

- Celle précisant :« Avec l'aide du maître... » En effet, il est difficile de mesurer la performance d'un élève avec l'aide de l'adulte. Soit l'adulte évalue et alors il ne peut apporter une aide, soit une tierce personne évalue le binôme « maître-élève ». Dans ce dernier cas que dire de la performance de l'élève ?
- Celle s'appuyant sur un contexte local non connu qui rend difficile la réalisation d'une évaluation standardisée.

« Se servir des catalogues de la BCD pour trouver un livre. »

Même si, dans le domaine du classement documentaire, la classification décimale universelle est la plus largement répandue, il est difficile de mesurer une compétence qui dépend tellement du contexte local. L'école bénéficie-t-elle d'une BCD ? Les élèves ont-ils accès à celle-ci en libre service et dans ce cas peuvent-ils se servir des catalogues de la BCD ? Les élèves ont-ils accès à une bibliothèque municipale ? à un bus-bibliothèque ?

- Celle demandant l'utilisation d'Internet.
« Trouver sur la toile des informations historiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre. »
- Celle s'appuyant sur un règlement spécifique n'existant pas nécessairement partout.
« Comprendre les articles successifs des règles de vie de la classe ou de l'école et montrer qu'on les a compris en donnant les raisons qui les ont fait retenir. »
- Celle s'appuyant sur un choix individuel de l'élève.
« Se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche. »

Si le travail préalable a conduit à recadrer le «lire pour apprendre» vers le «lire pour comprendre» et ensuite à décomposer l'acte du «lire pour comprendre» en composantes plus fines mais évaluables il faut être conscient que dans le domaine de l'évaluation la réunion de l'ensemble des parties n'est pas forcément égale au tout. En d'autres termes... pour un élève donné il n'est pas sûr que si pour chaque composante il montre sa compétence, pour autant il soit capable, à tout moment, pour tout texte, d'en avoir une idée claire!

Un des soucis des concepteurs a été de donner aux élèves des situations porteuses de sens. Les documents proposés ont toujours une unité thématique dans un champ disciplinaire connu. L'ensemble des situations est en adéquation avec les exigences du programme, avec une attention particulière aux contenus, la longueur des textes et le niveau et la complexité des documents. En ce sens les concepteurs pensent avoir évité l'écueil de donner aux élèves des supports ayant un caractère artificiel. Les supports sont susceptibles d'être rencontrés dans toute classe de cycle 3 lors d'une démarche d'enseignement.

Évaluation de la maîtrise des compétences nécessaires à la compréhension écrite et orale

La question de la compréhension d'un texte

L'étude vise à évaluer la capacité des élèves à comprendre un texte lu ou entendu : « Qu'est-ce que comprendre un texte ? »

Le texte se présente au lecteur comme une suite de paragraphes, de phrases, de mots. Il a un caractère linéaire avec un début, un corps et une fin. Le lecteur quant à lui construit, au fur et à mesure de sa lecture, une représentation de la situation ou du processus décrit par le texte. Chaque élément nouveau vient ajouter, enlever ou modifier la représentation mentale initiale. A tout moment le lecteur doit garder en mémoire l'ensemble de ces éléments et les relations qui les lient. La difficulté pour le lecteur consiste dans ce passage de l'aspect linéaire du texte à l'ensemble des informations mises en lien et donnant sens.

Pour qu'il y ait compréhension, il faut donc que l'élève maîtrise les éléments de la langue française : il doit reconnaître les mots (aspect lexical) et la structure (aspect syntaxique). Il doit aussi replacer ceci dans un contexte spécifique en faisant les liens nécessaires à la compréhension (maîtrise d'un langage).

Le document sur la maîtrise de la langue de 1992, indique :

*« Comme les adultes, les enfants comprennent mieux et traitent plus rapidement les informations qui ont un rapport avec les domaines qu'ils connaissent bien. Ce savoir préalable permet en effet de saisir l'implicite, d'effectuer des inférences, en somme de combler les manques, inévitables du fait du caractère toujours lacunaire des textes. Cette capacité à suppléer aux manques du texte, à déduire des informations explicites, d'autres informations qui en découlent nécessairement, constitue ce qu'on appelle, dans les évaluations la **compréhension fine** »*

Dans quelle mesure est-il possible d'évaluer le niveau de compréhension d'un texte lu ou entendu en souscrivant complètement à la description de la compréhension fine décrite ci-dessus ?

Compétences évaluées

Afin d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves en situation de récepteur à l'écrit ou à l'oral, sept compétences ont été listées :

- prélever une information explicite (niveau1);
- prélever une information implicite (niveau2);
- déduire une information à partir de deux propositions tenues pour « vraies » ;
- analyser un document et tirer les éléments essentiels qui aident à la compréhension de celui-ci ;
- synthétiser un document, en trouver le thème (niveau1) ou choisir un résumé (niveau2) ;
- La compréhension étant liée à des compétences indispensables relevant directement de la maîtrise des outils de la langue et des lexiques spécifiques aux différentes disciplines, ces derniers domaines ont bien évidemment été pris en compte.

Pour rendre opérationnel ces différentes compétences chacune d'elles a été définie et a fait l'objet d'une structure de questionnement.

Dans le domaine de la compréhension (orale ou écrite).

Prélever une information Niveau 1

Définition : montrer par son choix qu'on a prélevé une information qui existe à l'identique dans le texte.

Tâche : Repérer dans le texte et choisir parmi 4 ou 5 propositions, l'information explicite demandée.

Structure: Un questionnement direct. La consigne étant rédigée à partir de la reprise d'une phrase du texte.

Prélever une information Niveau 2

Définition : montrer par son choix qu'on a construit une nouvelle information à partir des éléments du texte, qu'il y a eu une inférence.

Tâche : Comprendre les informations du texte permettant de construire une réponse et de choisir parmi 4 ou 5 propositions, l'information implicite demandée.

Structure: Un questionnement direct.

Déduire une information

Définition : montrer par son choix qu'on a construit une nouvelle information à partir des éléments du texte, qu'il y a eu une inférence de type déductif.

Tâche : déduire une information à partir de 2 propositions tenues pour vraies

Structure: « C » est vrai si et seulement si « A et B » sont vrais. On propose aux élèves : « A », « B », « A et B », « non A et non B ».

Analyser un document

Définition : Tirer les éléments essentiels qui aident à la compréhension de cette situation.

Tâche : montrer par son choix qu'on a sélectionné les informations permettant une compréhension fine du texte.

Structure: 5 ou 6 affirmations tirées du texte sont proposées. 2 ou 3, seulement, aident à la compréhension du texte.

Synthétiser un document Niveau 1

Définition : Trouver la thématique

Tâche : montrer par son choix qu'on a repéré de quoi parle le texte.

Structure : Trouver un titre, un thème...

Synthétiser un document Niveau 2

Définition : Trouver un résumé

Tâche : montrer par son choix qu'on a repéré le structure et l'enchaînement du propos, le but du texte.

Structure: choix parmi quatre résumés

Dans le domaine du lexique spécifique

Chasser l'intrus parmi une liste de 5 termes.

Poser une question sur un champ lexical du texte

Dans le domaine des outils de la langue

Les outils du langage sont évalués à deux moments du test :

- Par un item intégré dans chaque situation d'évaluation.
- Dans des exercices spécifiques.

Par exemple, « les connecteurs » ont été abordés dans quatre situations différentes (situations 21, 23, 23, 24); Ils ont fait l'objet d'un exercice spécifique. L'idée étant de voir si pour le même type de prise d'indice le support influait.

Des items ont été construits pour évaluer la maîtrise des connecteurs, de la reprise anaphorique, de l'organisation chronologique du propos, de l'accord dans le groupe nominal et/ou le groupe verbal, de la concordance des temps et des homophones.

Compréhension à l'écrit et à l'oral

Dans le but d'analyser les performances de compréhension à l'écrit et à l'oral, en tenant compte des différentes disciplines, de leur spécificité (notamment en termes de supports) et des diverses compétences mises en jeu, les épreuves ont été construites en respectant un cadre structurel strict.

Au final, l'analyse a porté sur 33 situations qui regroupent 229 questions ou items de compréhension à l'écrit ou à l'oral. Ainsi, les 33 situations (24 pour l'écrit, 9 pour l'oral) sont réparties dans 6 domaines : littérature, mathématiques, sciences, histoire, géographie, vie quotidienne. Chaque situation est composée d'un document de travail et de plusieurs questions s'y référant. Les documents proposés aux élèves sont d'une nature et d'une complexité adaptées aux élèves de fin de cycle 3 (Cf. tableau 1)

Les documents proposés aux élèves sont d'une nature et d'une complexité adaptées aux élèves de fin de cycle 3. Mais les situations et les questions sont différentes des exercices pratiqués en classe pour l'entraînement des élèves ou utilisés pour une évaluation sommative. En effet dans les situations ordinaires de classe, les performances de l'élève sont souvent une résultante de sa maîtrise des compétences requises et d'un ensemble complexe d'interactions entre l'élève et son environnement. Dans le contexte d'une évaluation bilan, évaluation externe, convenant à tous les élèves, quels que soient les cheminements pédagogiques qui leur ont été proposés en cours d'apprentissage, les exercices doivent exiger d'eux l'intériorisation de processus habituellement réalisés dans le contexte de la classe, afin de mettre en évidence leur capacité à mobiliser ces processus sans l'intervention de l'enseignant et sans l'appui d'automatismes familiers.

Le seul résultat pertinent au regard des objectifs de l'évaluation bilan est en effet le fait que l'élève a ou non fait la preuve de sa compétence par la réussite ou l'échec à la question posée.

Remarque concernant la compréhension orale : Pour l'évaluation de la compréhension orale nous avons pris le parti de proposer aux élèves l'écoute d'un CD regroupant des situations diverses : écoute d'un récit, écoute de la description d'une expérience scientifique, d'un texte à caractère informatif, écoute d'un message téléphonique, écoute d'une confrontation entre deux élèves... La production d'un CD permet de donner à entendre la même chose à l'ensemble des élèves et de gommer l'effet maître. Un questionnaire reprenant les mêmes compétences que celles mesurées dans le domaine de la compréhension écrite permet une comparaison entre les deux modes de transmission de l'information.

Le tableau des situations d'évaluation

Tableau 1 : présentation du nombre de questions construites par discipline et par compétence, à l'écrit et à l'oral

			Compétences								
			P1	P2	Di	S1	S2	An	Lx		OI
Domaines	Écrit	Géographie	3	3	4	2	3	4	4	4	27
		Histoire	3	3	3	2	4	4	4	3	26
		Littérature	3	3	4	2	4	4	4	4	28
		Mathématiques	3	3	3	2	4	4	4	4	27
		Sciences	3	3	3	2	3	3	4	4	25
		Exercices hors contexte								22	22
		Vie quotidienne	2	2	4	2	4	4	4	4	26
	Oral	Littérature	3	3	2	3	2	3			16
		Sciences	3	2	3	2	3	3			16
		Consignes	2	2	3	3	3	3			16
Total			25	24	29	20	30	32	24	45	229

P1 : Prélever une information explicite niveau 1

P2 : Prélever une information implicite niveau 2

Di : Dédire une information

S1 : Synthétiser un document niveau 1

S2 : Synthétiser un document niveau 2

An : Analyser un document

Lx : Lexique

OI : Outils du langage

Lecture :

Géographie : 27 items ont été élaborés 3 P1, 3 P2, 4 Di, 2 S1, 3 S2, 4 An, 4 Lx et 4 OI ;

Prélèvement de niveau 1(P1) : 25 items ont été élaborés 3 en géographie, 3 en histoire, 3 en littérature, 3 en mathématiques, 3 en sciences, 2 pour la vie quotidienne, 3 en littérature à l'oral, 3 en sciences à l'oral et 2 dans le domaine des consignes à l'oral.

Contraintes de la situation d'évaluation

En raison de contraintes techniques fortes (la taille de l'échantillon (9 000 élèves) interdisant une possibilité de correction par des experts), toutes les questions sont sous forme de questionnaires à choix multiples (QCM). Cette forme de questionnement a pour avantage d'éviter un travail de correction et d'automatiser la saisie des réponses des élèves, mais a pour inconvénient de ne pas permettre, en situation d'autonomie, l'évaluation des compétences des élèves en production d'écrit.

Si l'utilisation de QCM permet de s'affranchir d'une correction experte elle a néanmoins un coût : sa construction. En effet pour bâtir un QCM il faut que les propositions fausses, appelées distracteurs, soient toutes plausibles, qu'un élève face à un choix ne repère pas la bonne réponse uniquement parce que celle-ci se distingue tellement des autres qu'elle est évidente !

Voici les différentes étapes qui conduisent de l'idée d'un QCM à sa réalisation. En premier lieu nous posons une « question ouverte » à un échantillon d'élèves. Ceux-ci vont construire une réponse : soit avec un mot ou soit avec une phrase. Le groupe de concepteurs compile les réponses et il choisit celles fausses, mais plausibles qui seront autant de distracteurs. Lorsque l'ensemble des situations est prêt une expérimentation est menée sur un nouvel échantillon d'élèves. Le résultat de cette expérimentation permet de constater la pertinence des distracteurs, de voir comment les élèves se répartissent sur les différentes propositions, de décider des propositions devant figurer lors de la passation finale.

Le travail de conception aboutit à un stock de situations. Si chaque élève devait passer l'ensemble des situations, cela le monopoliserait pour une durée d'une douzaine d'heures. Ceci n'est bien évidemment pas envisageable ! Pour limiter la passation à 2 heures pour chaque élève, les situations sont regroupées en « blocs » répartis ensuite dans des cahiers différents selon un plan expérimental, organisant un tuilage des blocs. Ce dispositif couramment utilisé dans les évaluations bilans et les évaluations pour des comparaisons internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que tous les élèves aient passé tous les items.

Remarques concernant la production orale

L'évaluation de la production orale pose des problèmes techniques :

- difficultés liées à l'acte d'évaluation eu égard à la complexité de l'oral et aux interprétations qui peuvent surgir de la part de la personne chargée de l'évaluation ;
- difficultés matérielles : l'évaluation doit être réalisable en classe, ce qui implique que l'attention de l'évaluateur soit fortement mobilisée.

Les exemples commentés d'outils

Un certain nombre de situations ont été « libérées », c'est à dire qu'elles sont proposées en exemple au lecteur en intégralité. Pourquoi seulement celles-ci et pas l'ensemble ? Rappelons qu'un des buts de cette évaluation bilan est de pouvoir faire des comparaisons dans le temps. Il faut pouvoir reprendre à l'identique les épreuves. Nous les commenterons donc une à une et évoquerons pourquoi elles ont été libérées.

Une situation d'évaluation est composée sur une double page. La page de gauche présente un document que l'élève devra utiliser. La page de droite est celle qui reçoit les réponses des élèves.

Éléments d'information sur ces situations :

- Les supports ont été catégorisés en fonction de leur structure. Les supports présentant un texte que l'élève devra lire intégralement et les supports mélangeant des textes, des images et des graphiques. Le premier type sera nommé « continu » et le second type sera nommé « non-continu ».
- Le test de Flesh a été utilisé pour apprécier la difficulté (l'indice de difficulté) des supports.
- Les pourcentages de réussite à chaque item sont fournis.

Compréhension Écrite

LITTÉRATURE : DOCUMENT

Galileo Galilei

Jean Hamburger
La plus belle aventure du monde, Gallimard
Comme un livre - chez Hachette

*Au **xvème** siècle, on enseignait que la terre était au centre de l'univers, qu'elle était immobile et que le Soleil et les étoiles tournaient autour d'elle. Un astronome polonais, Nicolas Copernic (1473-1543), démontre que tout cela est faux : la Terre tourne autour du soleil tout en tournant sur elle-même.*

Vingt ans après la mort de Copernic, en 1564, naissait à Pise, en Italie, dans une famille de petite noblesse florentine, Galileo Galilei, celui que les Français nomment Galilée. Son père, qui était musicien et avait toujours rêvé d'être médecin, l'envoya à l'école de médecine de Pise, qui était fort réputée. Mais le jeune Galilée se sentait attiré par les problèmes mécaniques. On raconte que, chaque fois qu'il allait à la cathédrale de Pise, il était fasciné par le mouvement de balancement des lustres immenses, suspendus à la voûte : chacun de ces lustres mettait toujours un temps identique à parcourir sa trajectoire, de gauche à droite, puis de droite à gauche. Ce temps paraissait dépendre ni du poids du lustre ni de l'étendue de sa trajectoire. Ce fut la première loi que Galilée découvrit. Beaucoup plus tard, vers la fin de sa vie, Galilée aura l'idée d'appliquer cette loi du pendule à la régulation des horloges.

Car Galilée avait un goût de bricoleur pour la fabrication d'appareils ingénieux. Dans un musée de Florence, on peut voir encore aujourd'hui quelques-uns des instruments inventés et construits par Galilée : une balance à mesurer la densité des pierres précieuses, un dispositif en verre pour évaluer la dilatation d'un liquide chauffé, un compas arithmétique qui ressemble à une règle à calcul. Il arrivait de faire commerce de ses inventions, il les mettait en vente dans sa maison de Pise et allait jusqu'à imprimer lui-même les notices d'emploi. Mais l'instrument qu'il fabriqua avec le plus d'enthousiasme fut la lunette astronomique. Un de ses amis parisiens lui avait écrit que les marchands forains hollandais vendaient de petites lorgnettes qui grossissaient deux ou trois fois. Il en étudia le principe, se dit qu'il peut faire mieux, va trouver les verriers de *Murano* pour qu'ils lui préparent de bonnes lentilles et finit par construire un véritable télescope qui grossit trente-deux fois et lui permettra de regarder le ciel comme personne ne l'avait jamais vu.

Dans la nuit du 7 janvier 1610, sa lunette lui montrera quatre satellites, encore inconnus, de la planète Jupiter, auxquels seront attribués les noms poétiques de Io, Europe, Ganymède et Callisto. Il accumule d'autres observations et, en mars 1610, publie un ouvrage aux illustrations saisissantes, *Le message du ciel*. Il y écrivait : « J'ai vu dix fois plus d'étoiles dans le ciel que quiconque n'en a jamais vu. »

Le succès fut considérable. L'ambassadeur d'Angleterre écrivit, dans un rapport à son pays : « Je ne sais s'il faut prendre au sérieux ce professeur de Padoue, mais c'est, ou bien très important, ou bien très ridicule. »

Ce n'était pas ridicule. C'était le fondement d'une réflexion sur le monde, qui allait amener Galilée sur le double chemin de la gloire et des ennuis. Très vite, ses observations l'avaient convaincu que Copernic avait eu raison.

Texte de type continu d'une difficulté de 37 au test de Flesh (100 très facile). 46 lignes et 3000 caractères.

Positionné dans le champ de la littérature

Pourquoi cette situation est-elle libérée ? → Ce texte n'est pas d'un genre narratif « classique ». Il s'apparente plus à un texte de type documentaire qui offre un riche contenu informatif.

LITTÉRATURE : QUESTIONNAIRE 1/2

1. Grâce à son télescope Galilée a pu observer :

Les lustres de la cathédrale de Pise.	1
Les nuages	2
Les quatre satellites	3
La Terre	4
La dilatation d'un liquide chauffé.	5

2. Choisis parmi les cinq propositions suivantes, celle qui est exacte :

Galilée était passionné de musique	1
Galilée inventa les horloges	2
Galilée gagnait sa vie en vendant ses inventions	3
Galilée fabriqua le premier microscope	4
Galilée utilisa les lentilles de Pise	5

3. Galilée pensait que :

Copernic avait raison ; la Terre est immobile.	1
Copernic avait raison ; la Terre tourne autour du soleil.	2
Copernic avait tort ; la Terre est immobile.	3
Copernic avait tort ; les étoiles tournent autour de la Terre.	4

4. Choisis le texte qui résume le mieux de document de la page de gauche.

Galilée avait un goût de bricoleur pour la fabrication d'appareils ingénieux. Dans un musée de Florence, on peut voir quelques-uns des instruments inventés et construits par Galilée : une balance à mesurer la densité des pierres précieuses. 1

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. Il fut un très grand scientifique qui inventait ses propres instruments. C'est grâce à un télescope de sa fabrication qu'il observa les étoiles et prouva que Copernic avait tort. 2

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. Il était passionné par les écrits de Copernic et chercha toute sa vie le moyen de savoir si Copernic avait raison. Il inventa de multiples objets techniques. Grâce à ceux-ci il put dire : Copernic avait raison. 3

Galilée est né en 1564, à Pise en Italie. C'est en 1610 qu'il devient célèbre en découvrant les satellites de Jupiter. Il leur donna des noms poétiques : Io, Europe, Ganymède et Callisto. 4

Prélèvement de niveau 1, cet item a été réussi par 68% des élèves. Le prélèvement concernait un élément situé en fin de texte.

Prélèvement de niveau 2, cet item a été réussi par 36% des élèves. L'inférence consistait à mettre en relation deux éléments du corps de texte : «Il faisait commerce de ses inventions» et «Il les mettait en vente».

Déduire, cet item a été réussi par 77% des élèves. Il concernait l'Incipit du texte.

Synthèse de niveau 2, cet item a été réussi par 32% des élèves.

Remarques sur les résultats des élèves :

la compétence «prélèvement de niveau 2» a été peu réussie sans doute parce qu'il y avait pour l'élève une double inférence. Au niveau de la proposition exacte, il fallait inférer que « pour gagner sa vie, il pouvait vendre ses inventions... » Mais cette vente était notée dans le texte sous la forme de «faire commerce de... Cette double difficulté a probablement rendu l'item particulièrement difficile.

La compétence «déduire» a été très bien réussie sans doute parce que dans l'incipit figurait explicitement une partie de la proposition : «La terre tourne autour du soleil tout en tournant autour d'elle même.» dans ce cas cette compétence se rapportait plus à un prélèvement de niveau 1. De plus l'élève ayant la connaissance scientifique pouvait répondre correctement sans avoir besoin de lire le document.

Galileo Galilei

Jean Hamburger

La plus belle aventure du monde, Gallimard

Comme un livre - chez Hachette

Au xvème siècle, on enseignait que la terre était au centre de l'univers, qu'elle était immobile et que le Soleil et les étoiles tournaient autour d'elle. Un astronome polonais, Nicolas Copernic (1473-1543), démontre que tout cela est faux : la Terre tourne autour du soleil tout en tournant sur elle-même.

Vingt ans après la mort de Copernic, en 1564, naissait à Pise, en Italie, dans une famille de petite noblesse florentine, Galileo Galilei, celui que les Français nomment Galilée. Son père, qui était musicien et avait toujours rêvé d'être médecin, l'envoya à l'école de médecine de Pise, qui était fort réputée. Mais le jeune Galilée se sentait attiré par les problèmes mécaniques. On raconte que, chaque fois qu'il allait à la cathédrale de Pise, il était fasciné par le mouvement de balancement des lustres immenses, suspendus à la voûte : chacun de ces lustres mettait toujours un temps identique à parcourir sa trajectoire, de gauche à droite, puis de droite à gauche. Ce temps paraissait dépendre ni du poids du lustre ni de l'étendue de sa trajectoire. Ce fut la première loi que Galilée découvrit. Beaucoup plus tard, vers la fin de sa vie, Galilée aura l'idée d'appliquer cette loi du pendule à la régulation des horloges.

Car Galilée avait un goût de bricoleur pour la fabrication d'appareils ingénieux. Dans un musée de Florence, on peut voir encore aujourd'hui quelques-uns des instruments inventés et construits par Galilée : une balance à mesurer la densité des pierres précieuses, un dispositif en verre pour évaluer la dilatation d'un liquide chauffé, un compas arithmétique qui ressemble à une règle à calcul. Il arrivait de faire commerce de ses inventions, il les mettait en vente dans sa maison de Pise et allait jusqu'à imprimer lui-même les notices d'emploi. Mais l'instrument qu'il fabriqua avec le plus d'enthousiasme fut la lunette astronomique. Un de ses amis parisiens lui avait écrit que les marchands forains hollandais vendaient de petites lorgnettes qui grossissaient deux ou trois fois. Il en étudia le principe, se dit qu'il peut faire mieux, va trouver les verriers de *Murano* pour qu'ils lui préparent de bonnes lentilles et finit par construire un véritable télescope qui grossit trente-deux fois et lui permettra de regarder le ciel comme personne ne l'avait jamais vu.

Dans la nuit du 7 janvier 1610, sa lunette lui montrera quatre satellites, encore inconnus, de la planète Jupiter, auxquels seront attribués les noms poétiques de Io, Europe, Ganymède et Callisto. Il accumule d'autres observations et, en mars 1610, publie un ouvrage aux illustrations saisissantes, *Le message du ciel*. Il y écrivait : « j'ai vu dix fois plus d'étoiles dans le ciel que quiconque n'en a jamais vu. »

Le succès fut considérable. L'ambassadeur d'Angleterre écrivit, dans un rapport à son pays : « Je ne sais s'il faut prendre au sérieux ce professeur de Padoue, mais c'est, ou bien très important, ou bien très ridicule. »

Ce n'était pas ridicule. C'était le fondement d'une réflexion sur le monde, qui allait amener Galilée sur le double chemin de la gloire et des ennuis. Très vite, ses observations l'avaient convaincu que Copernic avait eu raison.

LITTÉRATURE : QUESTIONNAIRE 2/2

5. Copernic avait raison. Comment Galilée l'a-t-il prouvé ?

Galilée a construit un télescope.	1–Oui	2- Non
Galilée connaissait l'ambassadeur d'Angleterre.	1–Oui	2- Non
Galilée a observé les satellites de Jupiter.	1–Oui	2- Non
Galilée a accumulé de nombreuses observations.	1–Oui	2- Non

6. Qu'est-ce qui permet de mieux observer le ciel ?

La lunette	1–Oui	2- Non
La balance	1–Oui	2- Non
Le télescope	1–Oui	2- Non
Le lustre	1–Oui	2- Non

7. Dans le texte tu peux lire :

« **Je** ne sais s'il faut prendre au sérieux **ce professeur de Padoue**, mais c'est, ou bien très important, ou bien très ridicule. »

Qui est « **Je** » ?

Copernic	1
Galilée	2
Jupiter	3
L'ambassadeur d'Angleterre	4
Hamburger	5

Qui est « **ce professeur de Padoue** » ?

Copernic	1
Galilée	2
Jupiter	3
L'ambassadeur d'Angleterre	4
Hamburger	5

Analyse, cet item a été réussi par 31% des élèves.

Lexique, cet item a été réussi par 19% des élèves.

Outils du langage, cet item a été réussi par 37,8% des élèves.
Item type au sujet de la reprise anaphorique.

Remarques sur les résultats des élèves :

D'un point de vue général, les items proposant une suite de vrai/faux sont difficiles pour les élèves car il faut que l'ensemble de ceux-ci soit correct pour que l'item soit reconnu comme réussi. Pour l'item 6 si une seule erreur avait été acceptée, c'est 50% des élèves qui obtenait un score de réussite.

MATHÉMATIQUES : DOCUMENT

Document 1

Cette année, Karine entre en 6^{ème}.

Le liste des fournitures demandées par le collège :

- 1 grand classeur et 1 petit classeur;
- 3 cahiers de 96 pages grands carreaux, 2 cahiers de 192 pages grands carreaux.

Karine a déjà acheté 1 petit classeur et 2 cahiers de 96 pages grands carreaux.

Elle veut encore acheter ce qui lui manque pour compléter **exactement** sa liste.

Document 2

Quatre enfants comparent leurs collections de disques : Sonia a plus de disque que Pédro, mais moins que Leila. Pédro a trois disques de plus que qu' Olivier.

Document 3

Voici le début de l'énoncé de ce problème :

**Pour organiser une fête,
Camille dispose de 15 euros.
Elle achète**

La page est déchirée; il manque la suite d'une phrase et la question :

Voici les opérations à effectuer pour résoudre le problème : $15 - (8 + 4)$

Texte de type non-continu d'une difficulté de 51 au test de Flesh (100 très facile).

Document composé de 4 fac-similés d'exercices de mathématique.

Positionné dans le champ des mathématiques.

Pourquoi cette situation est-elle libérée ? → Il a été délicat lorsque nous investissons un champ particulier, ici les mathématiques, de rester « à la limite » ; c'est à dire de ne pas être obligé de faire appel à des connaissances pour répondre aux questions et de bien se recentrer dans le domaine de la maîtrise du langage.

MATHÉMATIQUES : QUESTIONNAIRE 1/2

Document 1

1. Aide Karine en entourant sur chaque ligne ce qu'elle doit acheter :

Classeurs :	1 petit classeur:	1 – oui	2 – non
	1 grand classeur:	1 – oui	2 – non

2. Aide Karine en entourant sur chaque ligne ce qu'elle doit acheter :

Cahiers :	1 cahier de 96 pages petits carreaux:	1 – oui	2 – non
	1 cahier de 96 pages grands carreaux:	1 – oui	2 – non
	2 cahiers de 192 pages petits carreaux:	1 – oui	2 – non
	2 cahiers de 192 pages grands carreaux:	1 – oui	2 – non

Document 2

3. Quel est l'enfant...

qui a le plus de disques ?

Sonia	1
Pédro	2
Leila	3
Olivier	4

qui a le moins de disques ?

Sonia	1
Pédro	2
Leila	3
Olivier	4

Document 3

4. Choisis la bonne proposition :

Elle achète 15 euros de chocolat et de bonbons. Combien a-t-elle dépensé ?	1
Elle achète 54 chocolats et 28 bonbons. Combien de friandises a-t-elle achetées ?	2
Elle achète 8 chocolats à 4 euros chacun. Combien a-t-elle dépensé ?	3
Elle achète 8 euros de chocolat et 4 euros de bonbons. Combien a-t-elle dépensé ?	4

Prélèvement de niveau 1, cet item a été réussi par 56,8% des élèves.

Prélèvement de niveau 2, cet item a été réussi par 43,4% des élèves.

Déduire, cet item a été réussi par 68,3% des élèves.

Synthèse de niveau 2, cet item a été réussi par 57% des élèves.

Remarques sur les résultats des élèves :

Cette situation d'évaluation a été très bien réussie mais statistiquement elle ne discrimine pas bien les élèves.

Document 4

Jacques, le frère de Paul, joue au hand-ball dans le club de la ville. A ce club sont inscrits 35 garçons et 42 filles. Les couleurs du maillot du club sont " vert et rouge ". La maman de Jacques doit lui acheter : un maillot, un short, une paire de chaussettes et une paire de chaussures. Jacques chausse du 37.

MATHÉMATIQUES : QUESTIONNAIRE 2/2

Document 4

5. Indique sur chaque ligne ce que la mère de Jacques doit acheter :

MAILLOTS (toutes tailles et couleurs disponibles)	une couleur 10 €	Vrai - 1	Faux - 2
	deux couleurs 11 €	Vrai - 1	Faux - 2
	trois couleurs 12 €	Vrai - 1	Faux - 2
CHAUSSURES SPORT (pointure)	du 30 au 35 15 €	Vrai - 1	Faux - 2
	du 36 au 40 18 €	Vrai - 1	Faux - 2
	du 41 au 45 21 €	Vrai - 1	Faux - 2
CHAUSSETTES (pointure)	du 30 au 38 5 €	Vrai - 1	Faux - 2
	du 39 au 45 6 €	Vrai - 1	Faux - 2
SHORT (toutes tailles)	8 €	Vrai - 1	Faux - 2

6. Entoure, pour chaque ligne, le numéro du mot qui convient :

« Le plus vaste océan est l'Océan Pacifique avec ses 178 700 000 km². Tokyo et San Francisco sont deux villes séparées par le Pacifique : de l'une à l'autre, il y a une _____ de plus de 8 250 km.
surface - 1 distance - 2 profondeur - 3 hauteur - 4

Au total, les mers et les océans occupent une _____ qui mesure 361 300 000 km².
surface - 1 distance - 2 profondeur - 3 hauteur - 4

On estime que les océans ont en moyenne une _____ de 3771m. »
surface - 1 distance - 2 profondeur - 3 hauteur - 4

7. Entoure, pour chaque ligne, le numéro du mot qui convient :

Pour mesurer des distances _____ prend un instrument de mesure.
on - 1 ont - 2

Ces instruments de mesure _____ une utilisation différente.
on - 1 ont - 2

Pour mesurer 20 cm _____ utilisera plutôt la règle.
on - 1 ont - 2

Pour mesurer un jardin _____ préférera le décimètre.
on - 1 ont - 2

Ces outils _____ comme unité de mesure le mètre.
on - 1 ont - 2

Analyse, cet item a été réussi par 56% des élèves.

Lexique, cet item a été réussi par 53,3% des élèves.

Outils du langage, cet item a été réussi par 47,1% des élèves.

Item type au sujet des homophones.

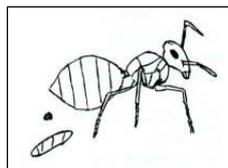
Page du cahier d'expériences de Basile...

Le 02/12/1999 " des Camponotus (reines fondatrices, pondeuses) font leur entrée en classe. Pour chaque reine; un tube à essai comprenant un côté humide. "



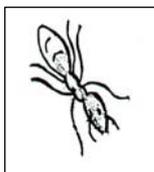
12/01/1999 " Pendant les vacances de Noël, Pierre s'est chargé des reines. Une reine est morte, mais une autre a beaucoup pondu. "

22/01/1999 " Exposé de Karim et Fabrice : "la fondation de la colonie". La reine est fécondée par le mâle qui a remporté le vol nuptial, ensuite elle s'enferme dans un trou, pond des œufs qui sont transportés par des nourrices dans des chambres humides et entretenus. Ils deviennent des larves qui s'entourent de soie pour former des cocons.



26/01/2000 " Au fait nous avons eu un modem Internet. Nous pouvons donc envoyer des messages au laboratoire de l'université. "

06/02/2000 " Nous avons lâché une reine qui a beaucoup pondu dans un grand nid, elle avait déjà une ouvrière !!! fantastique journée.



01/04/2000 " Nous avons pensé faire des expériences, nous avons posé la boîte (le nid des fourmis) sur la table. Le but de l'expérience consiste à mettre une bête trouvée dans le jardin de l'école et d'observer les réaction de nos fourmis.

07/05/2000 " Dans chaque colonie, un groupe de fourmis est spécialisé dans la défense de la colonie : on les appelle « les gardiennes »

Avec Internet les élèves de la classes ont pu communiquer avec un laboratoire de l'université qui étudie les fourmis.

Questions / Réponses

Pensez-vous que nous pouvons faire des expériences avec nos Camponotus ?

Mais bien sûr. Vous pouvez leur donner de petites mouches que vous trouverez dans la cour de récréation où partout où vous en trouverez. Vous les mettez bien vivantes dans la même boîte et dites-moi ce qui s'est passé. Observe le travail de chaque fourmi.

Avez-vous déjà vu un vol nuptial ?

Oui, j'ai vu plusieurs vols nuptiaux de Camponotus en forêt tropicale au Mexique. Mais même ici en France, près de chez toi, tu peux voir des vols de nos fourmis. Il faut être simplement là le jour du rendez-vous vers la mi-juillet par un jour orageux...

Est-ce que les Camponotus savent nager?

Les fourmis ne savent pas nager. Par contre elles flottent quelques minutes, en bougeant les pattes. Elles peuvent donc rejoindre le bord de la flaqué en « marchant sur l'eau ».

A partir de quelle hauteur une fourmi peut-elle mourir quand elle tombe ?

Elle ne meurt pas ! Je vous expliquerai dans mon prochain message...

Le professeur F.

Texte de type non-continu d'une difficulté de 56 au test de Flesh (100 très facile).

Positionné dans le champ des sciences expérimentales.

Pourquoi cette situation est-elle libérée ? → Ce texte est la reproduction d'un cahier d'expériences. Il soumet à l'élève des informations sous forme de dessins, de courtes et de phrases. Il est une représentation tout à fait particulière d'un contexte précis. En ce sens il peut avoir posé un problème d'identification aux élèves.

SCIENCES : QUESTIONNAIRE

1. Qui est chargé de s'occuper des fourmis pendant les vacances de Noël ?

Le professeur F	1
Basile	2
Pierre	3
Karim	4
Fabrice	5

2. Une fourmi Camponotus a combien de paires de pattes ?

Deux	1
Trois	2
Quatre	3
Six	4
Huit	5

3. De quel élément, indispensable à sa survie, une reine a-t-elle besoin lors de la ponte ?

Du coton	1
De l'eau	2
De la nourriture	3
Du pain	4
Des larves	5

4. Le professeur F. Ne donne pas d'explication à la dernière question des élèves :

"A partir de quelle hauteur une fourmi peut-elle mourir?"

Il répond : « elle ne meurt pas ! »

Les élèves proposent des hypothèses. Choisis celles qui ne semblent possibles.

Parce qu'une fourmi mange de petites mouches.	Vrai - 1	faux - 2
Parce qu'une fourmi n'a pas de squelette.	Vrai - 1	faux - 2
Parce qu'une fourmi ne meurt que si on l'écrase.	Vrai - 1	faux - 2
Parce qu'une fourmi sait nager.	Vrai - 1	faux - 2

5. Ce document te parle surtout :

De l'élevage de fourmis en classe.	1
De la fondation d'une colonie de fourmis en classe.	2
D'une étude scientifique autour de fourmis en classe.	3
De l'utilisation d'internet en classe.	4

6. Choisis la liste de mots qui correspond le mieux à ce document :

Expérience, jeu, colonie, voyage	1
Hypothèse, famine, dépourvue, subsister	2
Expérience, hypothèse, biologie, protocole	3
Biologie, physique, chimie, technologie	4
Protocole, évaluation, cahier, livret	5

7. La maîtresse a donné 5 étiquettes à Basile. Numérote ces étiquettes dans l'ordre chronologique de la naissance d'une colonie.

Ensuite une fourmi est née.	-----
Lorsqu'elles furent quatre, elles ont déménagé.	-----
Plus tard, les œufs se sont transformés en cocons.	-----
Aujourd'hui, elles fondent une petite colonie.	-----
Au début la reine n'était qu'une pondeuse.	-----

Prélèvement de niveau 1, cet item a été réussi par 87,3% des élèves.

Prélèvement de niveau 2, cet item a été réussi par 54% des élèves.

Déduction, cet item a été réussi par 75,6% des élèves.

Analyse, cet item a été réussi par 22,2% des élèves.

Synthèse niveau 2, cet item a été réussi par 76,1% des élèves.

Lexique, cet item a été réussi par 80,2% des élèves.

Outils du langage, cet item a été réussi par 36,6% des élèves.

Remarques sur les résultats des élèves :

Cette situation d'évaluation a été très bien réussie mais statistiquement elle ne discrimine pas bien les élèves.

GÉOGRAPHIE : DOCUMENT 1

Document n°1

Tableau des distances entre villes

AJACCIO	AMIENS	BESANCON	BORDEAUX	CAEN	CHALONS-SUR-MARNE	CLERMONT-FERRAND	DIJON	LILLE	LIMOGES	LYON	MARSEILLE	METZ	MONTPELLIER	NANTES	ORLEANS	PARIS	POITIERS	RENNES	ROUEN	STRASBOURG	TOULOUSE	
1420	580																					
945	580																					
1140	730	675																				
1505	240	650	560																			
1260	220	295	730	400																		
915	575	320	360	560	420																	
1000	460	85	620	550	255	265																
1490	120	540	805	345	250	640	495															
1090	550	460	210	460	480	175	400	625														
810	615	240	535	700	445	170	195	680	350													
520	925	540	640	1015	760	400	500	1000	600	310												
1270	360	220	910	570	150	530	270	370	720	460	780											
665	910	535	490	1000	755	360	465	970	430	300	160	750										
1470	510	750	325	290	545	465	655	600	300	615	980	710	810									
1205	285	405	450	265	245	300	300	350	280	425	700	450	640	300								
1270	155	410	580	245	165	425	310	220	400	460	765	330	765	390	130							
1190	485	515	250	335	495	280	510	560	120	430	680	660	540	180	210	340						
1460	415	710	435	175	510	560	620	560	385	760	970	675	910	105	300	350	265					
1405	115	550	605	120	300	515	450	225	480	590	910	470	890	380	220	130	375	300				
1110	520	240	920	730	320	565	330	520	705	480	800	160	790	870	615	490	825	840	630			
905	850	770	245	805	790	380	735	920	300	535	400	1000	250	560	580	700	500	680	790	1025		

Document n°2



Document n°3



Texte de type non-continu d'une difficulté non mesurée par le test de Flesh (pas de texte présent). 4 documents dans lesquels les élèves devaient prélever des informations: 4 cartes, 1 image, 1 tableau à double entrée.

Positionné dans le champ de la géographie.

Pourquoi cette situation est-elle libérée ? → Nous avons été confronté ici à la qualité des documents reprographiés. Pour l'évaluation en géographie de ce type de document il nous semble important de pouvoir utiliser la couleur.

G É O G R A P H I E : Q U E S T I O N N A I R E 1/2

Document n°1

1. Quelle distance y a-t-il entre Caen et Montpellier?

400 km	1
560 km	2
750 km	3
810 km	4
1000 km	5

2. Quelle distance y a-t-il entre Montpellier et Rouen?

300 km	1
630 km	2
810 km	3
890 km	4
1025 km	5

Document n°2

3. Indique la légende qui ne sert pas :

Carte de la population des villes	1
Carte des autoroutes	2
Carte du réseau ferroviaire	3
Carte des fleuves et rivières	4

Document n°3

4. Choisis le texte qui décrit le mieux cette photographie :

Au premier plan nous observons un fleuve. Au second plan une plaine cultivée. Au dernier plan une montagne.	1
Au premier plan nous pouvons voir un fleuve. Sur celui-ci navigue un voilier. Il accoste la berge et affale sa voile.	2
Au premier plan nous pouvons voir un fleuve navigable. Au second plan une plaine cultivable et au troisième plan une chaîne de montagnes bordée de falaises.	3
Au premier plan nous pouvons observer une chaîne de montagne bordée de falaises. Au pied de celles-ci, au second plan, une plaine cultivable et au dernier plan un fleuve navigable.	4

Prélèvement de niveau 1, cet item a été réussi par 89,5% des élèves.

C'était l'exemple du tableau.

Prélèvement de niveau 2, cet item a été réussi par 69% des élèves.

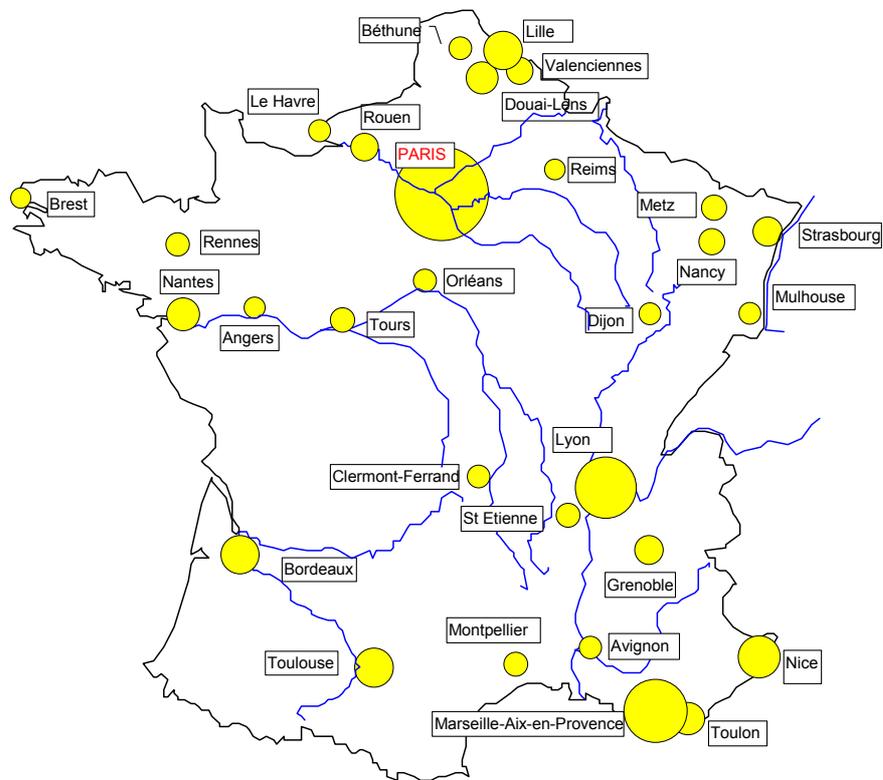
Il demandait à l'élève de mettre en œuvre une recherche dans le tableau

Déduction, cet item a été réussi par 45,2% des élèves.
La consigne négative

Synthèse niveau 2, cet item a été réussi par 49,1% des élèves.

GÉOGRAPHIE : DOCUMENT 2

Document n°4



Légende

9 millions d'habitants	1 million d'habitants	500 000 habitants	250 000 habitants

Cercles* proportionnels à la taille des agglomérations.

*La taille du cercle ne correspond pas à la superficie de l'agglomération.

G É O G R A P H I E : Q U E S T I O N N A I R E 2 / 2

Document 4

5. Indique « Oui » ou « Non » pour chaque phrase :

Plus l'agglomération est importante et plus le cercle est grand.	Oui - 1	Non - 2
La France a trois villes de plus d'un million d'habitants.	Oui - 1	Non - 2
Les agglomérations de Bordeaux et de Brest ont le même nombre d'habitants.	Oui - 1	Non - 2
L'agglomération de Lyon a plus d'habitants que la ville de Toulouse.	Oui - 1	Non - 2

6.

- **Choisis parmi les trois propositions, lorsque le mot « carte » est employé en géographie :**

J'utilise ma carte de crédit pour retirer de l'argent.	1
J'envoie une carte à ma mère.	2
Je repère la rivière sur la carte.	3

- **Choisis parmi les trois propositions, lorsque le mot « massif » est employé en géographie :**

J'achète un meuble en bois massif.	1
Le Massif du Mont-Blanc se situe dans les Alpes.	2
Le jardinier a taillé un massif de fleurs.	3

- **Choisis parmi les trois propositions, lorsque le mot « point » est employé en géographie :**

Il a couru vite et il a un point de côté.	1
A la fin de la phrase il y a un point.	2
Pour s'orienter, il utilise les points cardinaux.	3

7. Choisis le texte correctement orthographié :

Pour effectuer son travail, le géographe dispose de plusieurs outils .	1
Pour effectué son travaille, le géographe dispose de plusieurs outils.	2
Pour effectuer son travail, le géographe disposent de plusieurs outils.	3
Pour effectuer son travail, le géographe dispose de plusieurs outil.	4

Analyse, cet item a été réussir par 89,5% des élèves.

Lexique, cet item a été réussir par 88,1% des élèves.

Outils du langage, cet item a été réussir par 48,5% des élèves.
Item type au sujet des accords.

Remarques sur les résultats des élèves :

La seconde prise d'information de l'item 5 a été fortement échouée par les élèves ceci étant dû selon nous   la légende du document 4. En effet celui-ci propose des cercles plus ou moins grands selon la taille de la ville. Les élèves ont sans doute répondu faux pour trois villes de plus d'un million d'habitants en restant «coller» à la légende et ne prenant pas en compte Paris avec plus de 9 millions d'habitants!

Compréhension Orale

Un CD audio a été conçu afin que tous les élèves qui passent cette évaluation entendent les mêmes textes dits par les mêmes locuteurs. Des consignes strictes de passation ont été données aux enseignants. Il était primordial que les élèves aient une écoute "active"; en effet dès le lancement du CD l'histoire débute. Les enseignants ne devaient pas faire réécouter l'histoire. Il s'agit donc de "capter" le maximum d'informations lors d'une seule écoute.

Consignes de passation données par l'enseignant aux élèves :

Tous les élèves de la classe ont le même document sonore à entendre :

"Soyez très attentif"

"Vous allez entendre ce document **qu'une seule fois !** "

"Vous aurez ensuite 5 minutes pour répondre aux 6 questions"

"Dès que vous avez terminé de répondre aux six questions, vous fermez votre cahier." "Vous me montrez par ce geste que vous avez terminé et que vous êtes prêt à écouter une nouvelle situation. Vous aurez à entendre trois situations."

"Il est très important que vous soyez en silence et de vous concentrer sur l'écoute"

"Il n'y a pas d'exemple, le document commence après un bip sonore."

"Attention nous commençons..."

Remarque :

Les élèves ont eu le même type de questionnement que pour l'évaluation de la compréhension écrite.

LITTÉRATURE (Oral) : DOCUMENT entendu

Situation 9 : La bécasse (Texte écouté)

« Un Beagle n'est pas fait pour chasser la bécasse ! avait dit d'un air hautain Blacky, le grand Setter anglais. Il venait de raconter ses exploits dans la forêt environnante à Poussy, le petit Beagle récemment arrivé à la ferme.

- C'est le soir qu'elles arrivent ! avait précisé Rouquette, la chienne Épagneul, avant que les trois amis ne s'endormissent dans un profond sommeil.

Venus de l'Est de l'Europe, des oiseaux au long bec volent silencieusement au clair de lune. Ils reviennent passer l'hiver dans nos régions. Les bécasses ! Dans son sommeil, Poussy en rêvait si fort qu'il aurait pu les toucher.

Dans son rêve, le petit Beagle se voit trotter parmi les fougères rousses de l'automne. Soudain, au détour du chemin, il rencontre une bécasse perchée dans les ronces. Elle vient de se poser et bat des ailes pour rétablir son équilibre.

Soudain, un coup de tonnerre éclate tout près et résonne dans la forêt, suivi aussitôt d'un second.

Les fusils ! s'exclame Poussy.

La bécasse s'est envolée et, louvoyant adroitement au ras des broussailles, elle parvient à éviter les tirs mortels.

Une troisième détonation retentit, mais la bécasse est déjà hors de portée.

Affolé, Poussy détalait à toute allure et trouve refuge sous les fougères, loin de ce vacarme infernal.

Tremblant de peur, Poussy envie la bécasse, bien à l'abri dans la végétation maintenant, camouflée par son plumage couleur des bois.

Eh moi, que vais-je devenir ? Au secours, les amis !

Poussy se réveille en sursaut.

- J'ai fait un cauchemar ! s'écrie-t-il.

Attendris par le récit de son mauvais rêve, Blacky et Rouquette consolent leur compagnon. Rassuré, Poussy se rendort.

Poussy reprend son rêve. C'est l'hiver. Sur une grande plaine enneigée, quelques bécasses sont occupées à fouiller du bec les rares surfaces dénudées, espérant y trouver des vers. Elles recherchent les sols humides, plus faciles à fouiller. Pour elles, la neige est un ennemi redoutable.

Le rêve se poursuit, le printemps est de retour. Alors qu'il se promène sur un chemin forestier, Poussy entend un son étrange :

Crou... crou...

Aussitôt, il aperçoit deux bécasses qui volent au ras des arbres et tournoient au-dessus des cimes. Le petit chien est fasciné par ce spectacle étrange. Il est si rare que les bécasses se montrent si facilement.

Ce doit être leur vol nuptial, la croule, se dit Poussy en se rappelant ce que Blacky lui a raconté à propos des bécasses.

Un peu plus tard, Poussy se promène dans la prairie, espérant rencontrer les petits de la bécasse. Mais ceux-ci, camouflés par leur plumage semblable aux feuilles mortes, qu'ils portent dès la sortie de l'œuf, restent invisibles dans leur nid caché parmi les herbes, à même le sol. La mère n'est sûrement pas loin, attendant que le danger s'éloigne.

Frrr... un bruissement d'ailes attire l'attention de Poussy. À peine celui-ci a-t-il le temps d'entrevoir la bécasse qui s'enfuit vers des fourrés éloignés, tenant un petit entre ses pattes. Elle va établir sa nichée dans un lieu plus sûr. Décidément, l'oiseau semble devoir toujours échapper au malheureux Poussy.

Texte de type continu d'une difficulté de 57 mesurée par le test de Flesh (100). A noter que ce texte n'était pas lu par les élèves mais entendu.

Texte demandant une écoute soutenue.

Positionné dans le champ de la littérature (oral).

LITTÉRATURE (Oral) : QUESTIONNAIRE

1. Quel est le personnage principal de l'histoire que tu viens d'entendre?

- | | |
|-------------|---|
| Une bécasse | 1 |
| Un beagle | 2 |
| Un chasseur | 3 |
| Un canard | 4 |

2. Qu'est-ce qui fait peur à Poussy dans son cauchemar?

- | | |
|---------------------------|---|
| Le vent dans les fougères | 1 |
| Une détonation | 2 |
| Le cri d'une bécasse | 3 |
| Un orage | 4 |

3. Comment la bécasse adulte peut-elle échapper à ses ennemis?

- | | | |
|--|----------|----------|
| Parce qu'elle se pose en battant des ailes pour se rétablir. | Vrai - 1 | Faux - 2 |
| Parce qu'elle tournoie au-dessus des cimes. | Vrai - 1 | Faux - 2 |
| Parce que son plumage est semblable aux feuilles mortes. | Vrai - 1 | Faux - 2 |
| Parce qu'elle pince ses agresseurs. | Vrai - 1 | Faux - 2 |

4. Dans quelle catégorie rangerais-tu cette histoire?

- | | |
|------------------------------|---|
| Récit documentaire animalier | 1 |
| Récit historique | 2 |
| Histoire animalière | 3 |
| Histoire policière | 4 |
| Récit de chasse | 5 |

5. Choisis un texte qui résume le mieux ce que tu viens d'entendre :

C'est la rencontre de trois chiens, Poussy, Rouquette et Blacky dans une forêt. Ils se racontent leurs mésaventures, leur peur des chasseurs. Mais des coups de fusil effraient les trois amis qui se blottissent les uns contre les autres, cachés sous les fougères.

1

Poussy le petit beagle, partage sa vie à la ferme avec deux autres compagnons. Dans ses rêves, il imagine qu'il chasse les bécasses. Il est fasciné par le spectacle de ces oiseaux au long bec que sont les bécasses qui volent au ras des arbres.

2

Poussy, le petit beagle, dort à la ferme aux côtés de Blacky et Rouquette. Dans ses rêves, il chasse les bécasses au long bec dont on découvre le mode de vie. Mais parfois, les détonations des fusils transforment ses rêves en cauchemars.

3

Poussy, le petit beagle, rêve de chasser les bécasses, de les poursuivre sous les fougères. Il envie ses deux compagnons qui sont de vrais chasseurs. Mais dans ces cauchemars, il a peur des coups de fusil. Il n'est pas fait pour chasser les bécasses.

4

6. La bécasse peut se confondre avec le feuillage et elle s'envole en zigzagant. Cela lui permet :

- | | |
|--------------------------------------|---|
| de ne pas être vu par les chasseurs. | 1 |
| de repérer ses proies facilement. | 2 |
| d'échapper aux chasseurs. | 3 |
| d'attirer la bécasse du sexe opposé. | 4 |

Prélèvement de niveau 1, cet item a été réussi par 51,7% des élèves.

Prélèvement de niveau 2, cet item a été réussi par 48% des élèves.

Analyser, cet item a été réussi par 19,1% des élèves.

Synthèse niveau 1, cet item a été réussi par 63,6% des élèves.

Synthèse niveau 2, cet item a été réussi par 43,5% des élèves.

Déduire, cet item a été réussi par 74,1% des élèves.

Remarques sur les résultats des élèves :

Pas de critique particulière pour cette situation si ce n'est que la compétence la moins bien maîtrisée correspond au résumé, c'est à dire à choisir un texte qui donne une idée précise de l'ensemble du texte et de l'enchaînement de celui-ci. C'est sans doute ici l'effet «oral», c'est à dire qu'il est difficile de garder en mémoire l'ensemble des informations d'un texte. Les élèves ont bien une idée générale de celui-ci, ils réussissent à plus de 63% la synthèse de niveau 1 mais ils ne conservent pas les détails permettant de choisir le bon résumé.

Production orale

Le module d'évaluation de la production orale n'implique pas l'ensemble des élèves de l'échantillon.

Quelques précisions sur l'évaluation de la production orale

Depuis quelques années, l'institution met l'accent sur l'importance pour l'école de la prise en compte de l'oral. Ainsi, les nouveaux programmes prennent-ils en compte la maîtrise de la langue parlée (émission et réception) et celle de la langue écrite (lecture et écriture).

Toutefois, l'évaluation de la production orale n'est pas aisée.

- Les difficultés sont de différentes natures :
- Difficultés d'interprétation du destinataire,
- complexité du message oral,
- difficultés matérielles.

Les situations proposées

Cette évaluation repose sur huit situations. Elle ne monopolise pas tous les élèves de la classe, un tirage au sort a été organisé.

Chaque situation d'évaluation est composée d'un descriptif et d'une grille d'évaluation de celle-ci. Selon les cas, un ou deux élèves, sont concernés. L'enseignant remplit une grille afférente à chaque élève au fur et à mesure de la passation. Ces situations ont été bâties pour être passées en présence de toute la classe même si un ou deux élèves seulement sont concernés. L'enseignant explique à l'ensemble des élèves ces modalités particulières afin d'obtenir toute leur attention et le calme nécessaire au déroulement de l'épreuve.

Règles à suivre pour la passation de l'épreuve

Au cours de la passation des situations, L'enseignant observe les règles générales suivantes : il ne répond pas aux questions portant sur le contenu des épreuves. Il vérifie que l'élève comprend ce qu'il a à faire.

Il utilise pour chaque situation une grille d'évaluation de la production orale mise à sa disposition.

Grille d'évaluation de la production orale

la production d'énoncés :

C'est l'aptitude de l'élève à produire seul un énoncé plutôt long, indépendamment du contenu. Définition de l'énoncé : Phrase ou ensemble de phrases considérées comme indépendantes ; discours délimité par une pause.

l'audibilité du propos :

C'est une condition nécessaire mais non suffisante de l'expression orale : « se faire entendre ». Elle manifeste davantage ce sans quoi il n'y a pas de communication que ce par quoi la communication existe.

la fluidité du propos :

La fluidité renvoie à l'assurance du locuteur et à l'aisance du propos. On aura soin de ne pas oublier qu'il s'agit d'une parole largement improvisée : les réajustements et les reformulations en cours d'énoncés peuvent être la marque d'une réflexion en train de se construire sans nuire à la fluidité du propos. Les pauses réflexives ne sont pas prises en compte.

la cohérence du propos :

Pour être efficace, le propos de l'élève doit suivre « une méthode », c'est-à-dire un principe de progression qui fonde le déroulement du propos. C'est cette organisation du discours que cherche à évaluer cet item.

l'écoute :

C'est la prise en compte de la parole de l'autre qu'il s'agisse d'un texte écouté, de la prise de parole d'un camarade, du maître... Prêter son attention, s'appliquer à entendre.

la réaction aux questions de relance :

Cet item cherche à évaluer la capacité de réaction suite à la réception d'un message dans une situation d'interaction avec l'interlocuteur. Il s'agit de voir si une relation s'établit entre les deux participants au dialogue (enfant/enfant ; maître/enfant ; enfant/classe).

l'impact du message :

Cet item, volontairement renseigné après la passation permet d'évaluer un « résultat » : le message a-t-il été compris ?

La passation était confiée à l'enseignant de la classe et dans chaque classe dix élèves au maximum étaient évalués seuls ou en binôme.

**PARTIE 3
DE L'ECHANTILLON
A LA PRESENTATION DES RESULTATS**

les principes

Un échantillon national

Pour répondre aux finalités du dispositif, un échantillon représentatif au niveau national des écoles et des élèves inscrits en CM2 a été constitué (écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine). Au final, ce sont 9 000 élèves, 350 classes et écoles qui ont été concernés par la première évaluation bilan en 2003.

L'échantillon a été tiré dans la base centrale des établissements publics ou privés sous contrat de France métropolitaine (bases de 1999-2000 et 1998-1999, la base de 2002-2003 étant largement incomplète pour cause de grève administrative des directeurs d'écoles). En raison notamment des mouvements sociaux du printemps 2003, seules les réponses de 6110 élèves ont pu être analysées, ce qui a nécessité un redressement de l'échantillon.

La méthode

Pour calculer les scores des élèves dans le domaine de la maîtrise de la langue, des modèles psychométriques sont employés : les modèles de réponse à l'item. Ces modèles s'appuient sur l'hypothèse d'unidimensionnalité qui suppose que la réussite à un item ne dépend que du niveau de compétence de l'élève, dimension inobservée mais que l'on estime statistiquement. Ces modèles amènent à la construction d'une échelle de compétence unidimensionnelle sur laquelle pourront être classées les élèves selon une dimension commune. Les modèles de réponse à l'item fournissent pour chaque item un indice de difficulté permettant de classer l'ensemble des items du plus facile au plus difficile. Parallèlement, ils fournissent pour chaque élève un score permettant de classer les élèves du plus faible au plus fort. Il est alors possible de faire correspondre à un groupe d'un niveau d'élèves défini par une position sur l'échelle des scores un corpus d'items sur l'échelle de difficulté des items et d'établir ainsi ce que sont capable de faire les élèves des différents niveaux de l'échelle.

La constitution de l'échelle de compréhension

Cette échelle a été élaborée en utilisant des modèles statistiques spécifiques à ce type d'enquête (modèles de réponse à l'item). Le score moyen de compréhension, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon en compréhension orale et écrite, a été fixé par construction à 250 et l'écart type à 50. Cela signifie qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Le score le plus faible observé est de 71 points ; le score le plus élevé est de 431 points. Les élèves se répartissent donc sur un intervalle de 71 à 431 points. Mais cette échelle, comme par exemple celle de l'enquête PISA, construite selon le même modèle méthodologique, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre. Pour étayer les réflexions sur les niveaux de compétences ayant un sens au regard des objectifs des programmes, des groupes d'élèves ont été constitués sur cette échelle.

Sur la base de constats fréquemment établis, dans de nombreux travaux de recherche nationaux et internationaux, et confirmés dans les différentes évaluations antérieures de la DEP, qui montrent que 15% des élèves peuvent être considérés comme en difficulté à l'entrée en sixième, la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15% d'élèves ayant les résultats les plus faibles. A l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10% des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitude de scores égale correspondant à trois groupes intermédiaires.

Dans la théorie du modèle de réponse à l'item, les scores des élèves et la difficulté des items sont mesurés sur une même échelle, ce qui permet d'établir une correspondance entre les groupes d'élèves et les 229 items répartis en 5 ensembles de difficultés croissantes. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont été caractérisées. Comme dans l'évaluation internationale PISA, au

sein des groupes 1 à 5, la probabilité de l'élève le plus faible d'un groupe donné de réussir les items caractérisant son groupe d'appartenance est d'au moins 50%.

Enfin le groupe des 15 % d'élèves les plus faibles a été divisé en deux sous groupes : un groupe 0 d'élèves qui, même pour les items de l'ensemble correspondant, ont généralement plus de chances de les échouer que de les réussir, et un groupe 1 dont la probabilité de réussir ces mêmes items est supérieure. Comme dans PISA, l'amplitude de l'intervalle de variation des scores des élèves du groupe 1 est égale à celle des groupes intermédiaires (groupes 2, 3 et 4). Le tableau ci-dessous récapitule les probabilités de réussite des items en correspondance du groupe g pour l'élève le plus faible du groupe g, l'élève du centre du groupe g et l'élève le plus fort du groupe g. (g=0,1,2,3,4,5)

Il permet de constater une probabilité de réussite moyenne d'un groupe aux items en correspondance de ce groupe de plus de 60%, ce qui est proche de ce que l'on observe dans PISA.

Tableau 2 : probabilités de réussite de chaque groupe d'élèves aux items qui caractérisent le groupe

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Probabilité de l'élève le plus faible du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	21,3%	55,6%	51,5%	52,3%	52,0%	46,7%
Probabilité de l'élève du centre du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	36,2%	64,2%	60,8%	62,1%	60,5%	69,2%
Probabilité de l'élève le plus fort du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	55,6%	71,9%	69,3%	70,8%	68,3%	84,2%

Note de lecture : l'élève le plus faible du groupe 1 a une probabilité de réussite de 55,6% des items en correspondance du groupe 1, l'élève du centre du groupe 1 une probabilité de 64,2% et enfin l'élève le plus fort du groupe 1 une probabilité de 71,9%.

NB : pour le groupe 0, l'ensemble d'items pris comme référence est l'ensemble d'items caractérisant le groupe 1.

La présentation des résultats

Graduée de 71 à 431 points, l'échelle de compétences générales ci-dessous précise les groupes de performances. La barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe 0 au groupe 5.

Pour chaque groupe est indiqué le score inférieur obtenu par ses élèves les moins performants et le score supérieur atteint par les élèves les plus performants, celui-ci étant identique au score inférieur du groupe immédiatement supérieur.

Pour décrire ce que sont capables de faire les élèves de chacun des six groupes, le modèle statistique permet de dégager un ensemble d'items pour lesquels les élèves d'un groupe donné ont une probabilité de réussite d'au moins 50% à chacun de ces items.

Quelques considérations méthodologiques approfondies

Lorsque nous effectuons le tirage d'un échantillon et que nous observons les résultats des élèves nous sommes amenés à faire un classement des performances les plus faibles aux performances les plus élevées. A partir de ce classement il nous faut rendre-compte synthétiquement des résultats. Une des façons de procéder est de scinder ce continuum en un nombre de classes restreintes afin d'en déterminer des caractéristiques communes. Classiquement, en statistiques descriptives, nous faisons des quartiles (partage en 4 du continuum) ou des déciles (partage en 10 du continuum).

Dans le cas présent, il nous a semblé judicieux de nous occuper des bornes basses et hautes. Les différentes études nationales et internationales (PISA) nous incitant à observer les 15% des élèves ayant les moins bonnes performances et les 10% des élèves ayant les performances les plus élevées.

Il est à remarquer que quel que soit l'échantillon tiré, cette méthode est toujours applicable. Il est toujours possible de répertorier ces deux bornes extrêmes. De la même manière nous pourrions toujours trouver les 25% des élèves les plus faibles si nous avons choisi la méthode des quartiles.

Nous avons choisi ce découpage particulier pour la comparabilité dans le temps. Lors d'une reprise de l'évaluation à l'identique, l'observation de la borne basse, nous permettra de constater ce que savent faire les élèves du groupe des « 15% les plus faibles ». Notre hypothèse est que les connaissances et compétences de ceux-ci auront augmenté, montrant l'efficacité de l'enseignement dispensé.

L'autre possibilité est de fixer « les compétences » du groupe des élèves ayant les performances les plus faibles et de voir à quel pourcentage de l'échantillon il correspond. Notre hypothèse est que l'effectif des groupes de bas niveau sera plus faible, montrant l'efficacité de l'enseignement dispensé.

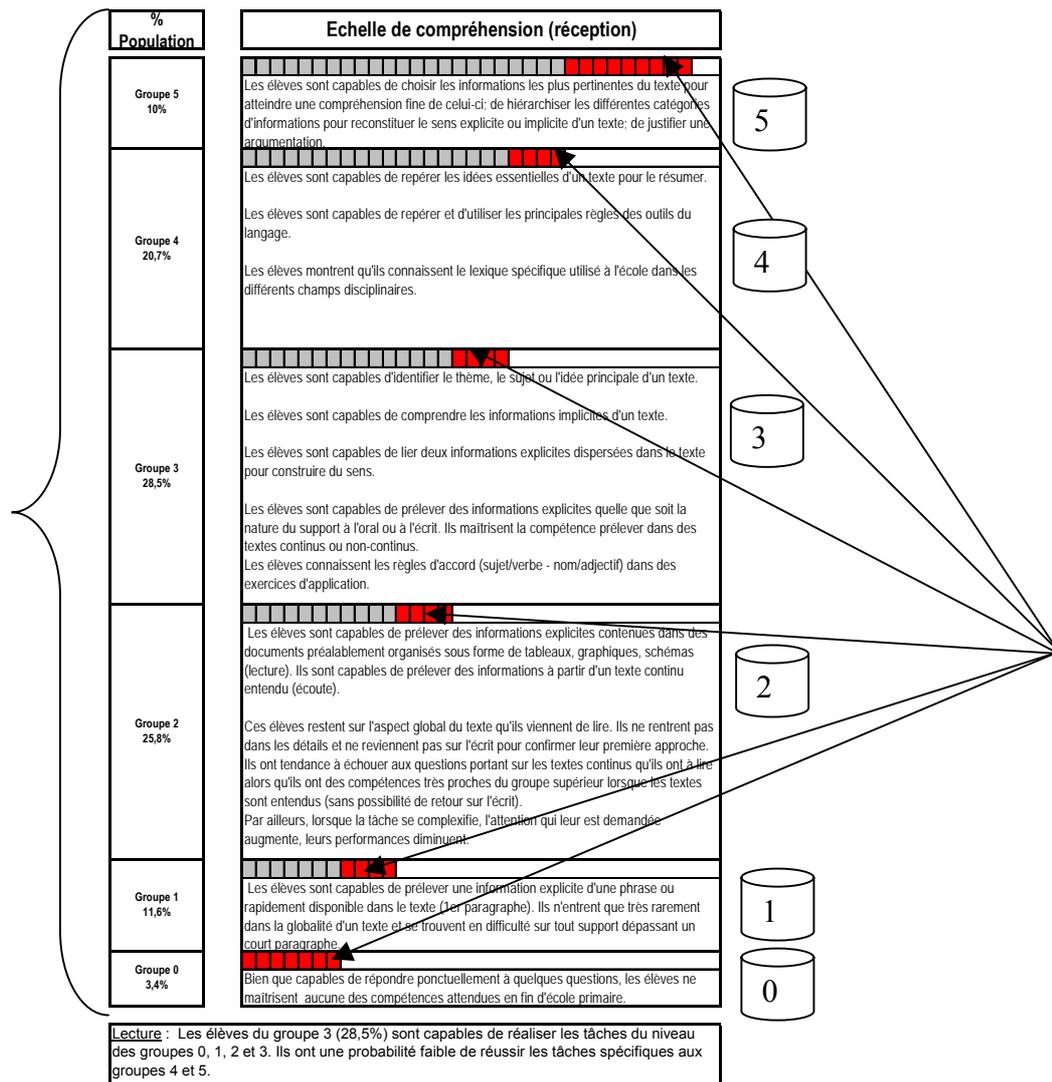
Deux pièges inhérents à la lecture de notre échelle :

Le raccourci : « l'école produit systématiquement 15% d'élèves faibles ! » Comme nous vous l'avons indiqué, il s'agit d'une construction statistique pour permettre une comparaison dans le temps. En 2003, les 15% des élèves des groupes les plus faibles ont des acquis, ils « savent des choses » et ils ont un savoir-faire dans certains domaines.

Lors de la reprise de l'évaluation, les 15% des élèves de la promotion évaluée auront-ils les mêmes acquis ? Seront-ils plus compétents ? Le pourcentage présentant les acquis des groupes 0 et 1 de 2003 sera-il inférieur à 15% ?

La norme : « au-delà du groupe 3 les élèves ont atteint les objectifs de l'école. » Statistiquement nous sommes dans le cadre d'une courbe de Gauss avec des élèves qui se trouvent aux deux extrémités du continuum, de part et d'autre d'une médiane située dans le groupe 3. Pour tout échantillon il sera possible de définir une médiane. Mais rien n'indique, dans notre étude, que la médiane est assimilable à une norme au-delà de laquelle les objectifs de l'école primaire seraient atteints.

L'échelle de compréhension

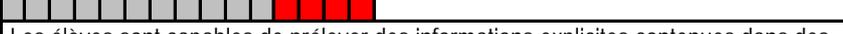
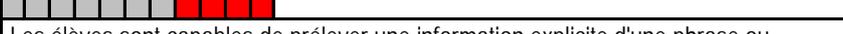


Les trois niveaux de lecture de cette échelle sont représentés par :

L'accolade : Il s'agit de la construction des groupes, du repérage des différents groupes (du groupe 0 au groupe 5). Le pourcentage de l'effectif de chaque groupe est indiqué.

Les flèches : il s'agit de montrer les scores atteints par les différents groupes d'une part, et d'autre part, de montrer l'aspect cumulatif des compétences acquises par les élèves des différents groupes. Un élève d'un groupe donné a toutes les compétences d'un groupe de plus bas niveau plus celles afférentes à son groupe d'appartenance.

Les cylindres : il s'agit de la partie qualitative de l'échelle à savoir le détail des compétences acquises par les élèves de chaque groupe.

<p style="text-align: center;">% Population</p>	<p style="text-align: center;">Echelle de compréhension (réception)</p>
<p style="text-align: center;">Groupe 5 10%</p>	 <p>Les élèves sont capables de choisir les informations les plus pertinentes du texte pour atteindre une compréhension fine de celui-ci; de hiérarchiser les différentes catégories d'informations pour reconstituer le sens explicite ou implicite d'un texte; de justifier une argumentation.</p>
<p style="text-align: center;">Groupe 4 20,7%</p>	 <p>Les élèves sont capables de repérer les idées essentielles d'un texte pour le résumer.</p> <p>Les élèves sont capables de repérer et d'utiliser les principales règles des outils du langage.</p> <p>Les élèves montrent qu'ils connaissent le lexique spécifique utilisé à l'école dans les différents champs disciplinaires.</p>
<p style="text-align: center;">Groupe 3 28,5%</p>	 <p>Les élèves sont capables d'identifier le thème, le sujet ou l'idée principale d'un texte.</p> <p>Les élèves sont capables de comprendre les informations implicites d'un texte.</p> <p>Les élèves sont capables de lier deux informations explicites dispersées dans le texte pour construire du sens.</p> <p>Les élèves sont capables de prélever des informations explicites quelle que soit la nature du support à l'oral ou à l'écrit. Ils maîtrisent la compétence prélever dans des textes continus ou non-continus.</p> <p>Les élèves connaissent les règles d'accord (sujet/verbe - nom/adjectif) dans des exercices d'application.</p>
<p style="text-align: center;">Groupe 2 25,8%</p>	 <p>Les élèves sont capables de prélever des informations explicites contenues dans des documents préalablement organisés sous forme de tableaux, graphiques, schémas (lecture). Ils sont capables de prélever des informations à partir d'un texte continu entendu (écoute).</p> <p>Ces élèves restent sur l'aspect global du texte qu'ils viennent de lire. Ils ne rentrent pas dans les détails et ne reviennent pas sur l'écrit pour confirmer leur première approche. Ils ont tendance à échouer aux questions portant sur les textes continus qu'ils ont à lire alors qu'ils ont des compétences très proches du groupe supérieur lorsque les textes sont entendus (sans possibilité de retour sur l'écrit).</p> <p>Par ailleurs, lorsque la tâche se complexifie, l'attention qui leur est demandée augmente, leurs performances diminuent.</p>
<p style="text-align: center;">Groupe 1 11,6%</p>	 <p>Les élèves sont capables de prélever une information explicite d'une phrase ou rapidement disponible dans le texte (1er paragraphe). Ils n'entrent que très rarement dans la globalité d'un texte et se trouvent en difficulté sur tout support dépassant un court paragraphe.</p>
<p style="text-align: center;">Groupe 0 3,4%</p>	 <p>Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin d'école primaire.</p>

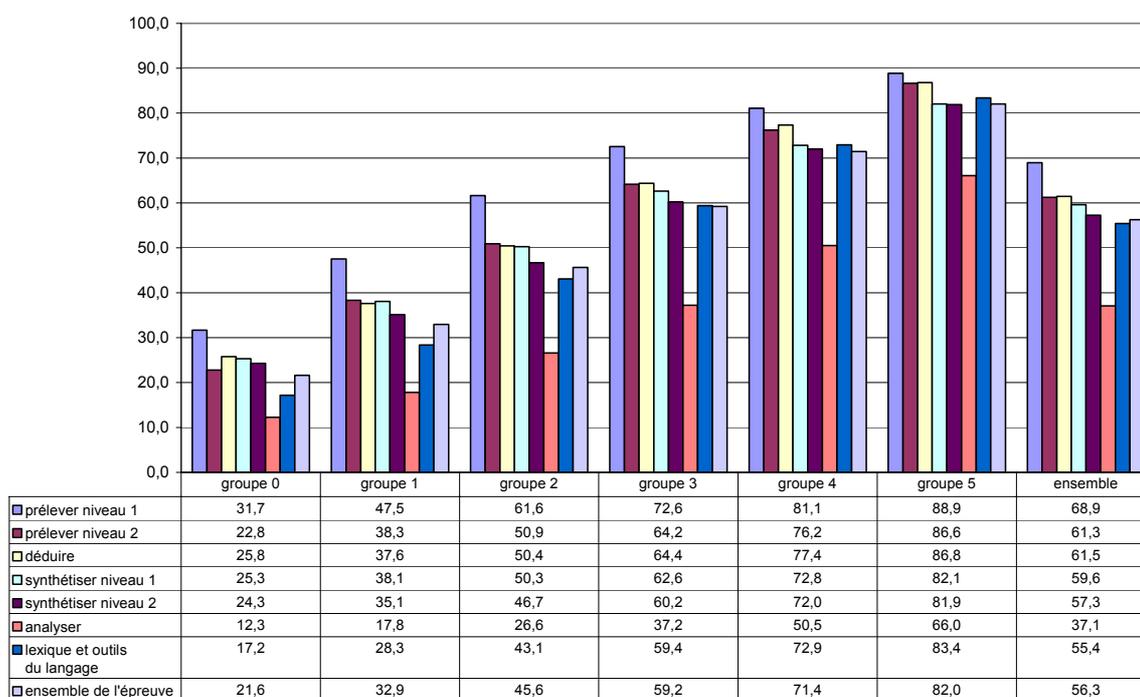
Lecture : Les élèves du groupe 3 (28,5%) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Les compétences des élèves en compréhension

La maîtrise différenciée des compétences en compréhension

L'examen des performances par compétences est très révélateur des acquisitions des élèves et permet d'apprécier la situation des élèves dans les compétences de compréhension par rapport aux attentes de fin de l'école primaire.

Graphique 1 : Pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe



Lecture : pour le groupe 3, la répartition des pourcentages de réussite s'établit comme suit :

Prélèvement de niveau 1 : 72,6%

Prélèvement de niveau 2 : 64,2%

Déduction : 64,4%

Synthèse de niveau 1 : 62,6%

Synthèse de niveau 2 : 60,2%

Analyse : 37,2%

Lexique : 58,3%

Outils du langage hors contexte : 65,3%

Outils du langage en contexte : 54,4%

Ensemble de l'épreuve : 59,2%

L'examen de l'échelle de compréhension et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (Graphique 1) montre la gradation des traitements à l'œuvre depuis la compétence la moins exigeante, le prélèvement de niveau 1, jusqu'à la plus exigeante, l'analyse. Ainsi le prélèvement de niveau 1 s'applique plutôt à la phrase alors que l'analyse porte sur le texte dans son ensemble. Or, un des aspects fondamentaux de la lecture réside dans la capacité du lecteur à traiter le texte comme un tout, et non comme une suite de phrases isolées. Pour analyser, il faut donc que les élèves sachent prélever les éléments essentiels. Les groupes 0 et 1, réussissent très faiblement les items relevant des compétences les plus exigeantes. Les groupes 2 et 3 peuvent réussir des items relevant de compétences d'exigences variées, par exemple, réussir une inférence à partir de la lecture du texte et échouer au repérage des idées essentielles d'un texte pour le résumer. Les groupes 4 et 5 ont des performances élevées dans chaque compétence.

Quel que soit le groupe, la hiérarchie des taux de réussite entre les compétences est la même. Les compétences de prélèvement d'information sont les mieux maîtrisées et celles de synthèse et

d'analyse les moins bien maîtrisées. Le groupe 5 atteint une performance de 66% de réussite lorsqu'il s'agit de répondre à des items d'analyse.

Analyse de la maîtrise des compétences en compréhension

Le prélèvement d'une information explicite (P1) est la compétence la mieux maîtrisée, dans tous les groupes. La performance est de 31,7% dans le groupe 0 et de 88,9% dans le groupe 5.

Le prélèvement d'une information implicite (P2) ou la déduction (Di) s'avèrent effectivement plus difficiles que le prélèvement de niveau 1 (P1). La performance est de 22,8% dans le groupe 0 et de 86,6% dans le groupe 5.

La synthèse de niveau 1 (trouver la thématique d'un document ou choisir le titre d'un document) et **la synthèse de niveau 2** (choisir le résumé d'un document), sont maîtrisées respectivement à des taux de : 25,3% (S1) et 24,3% (S2) dans le groupe 0 et 82,1% (S1) et 81,9% (S2) dans le groupe 5. Ces compétences mettent en jeu la compréhension globale du texte mais aussi le repérage de ses traits essentiels afin de choisir le titre ou le résumé le plus pertinent.

Analyser est la compétence la moins bien maîtrisée. La performance est de 12,3% dans le groupe 0 et de 66,0% dans le groupe 5. Cette compétence met en jeu un processus complexe d'appropriation de l'ensemble d'un texte, puis du choix d'éléments pertinents qui permettent de montrer que le texte a été compris finement.

Lexique

Le taux de réussite dans la maîtrise des lexiques spécifiques aux différents champs disciplinaires est de 18,0% dans le groupe 0 et de 81,0% dans le groupe 5. A partir du groupe 4, la maîtrise des lexiques spécifiques peut être considérée comme présente.

Outils du langage

Le taux de réussite dans la maîtrise des outils du langage hors contexte est de 20,4% dans le groupe 0 et de 84,7% dans le groupe 5.

Le taux de réussite dans la maîtrise des outils du langage en contexte est de 13% dans le groupe 0 et de 84,6% dans le groupe 5.

La différence entre les performances concernant les outils du langage employés dans des exercices spécifiques hors contexte et celles concernant les mêmes outils intégrés dans une situation en contexte est très marquée avec un écart moyen de 8,4 points (sauf pour le groupe 5).

Analyse des groupes

En analysant, au regard des compétences, les items réussis et les items échoués par les élèves des différents groupes ; nous pouvons cerner les points forts et les points faibles de chaque groupe. Nous complétons cette analyse en décrivant les caractéristiques de ces différents groupes.

Le groupe 0 (3,4% des élèves) :

Les élèves de ce groupe ne sont capables que très ponctuellement de répondre à une sollicitation. Leur meilleure performance se remarque pour la compétence de prélèvement de niveau 1 (31,7%). La maîtrise des compétences dans ce groupe montre une très forte chute dès la deuxième compétence mesurée, la déduction (25,8%), jusqu'à la compétence la moins bien maîtrisée, l'analyse (12,3%). Ces élèves semblent en très forte difficulté et ne donnent une réponse correcte que dans des tâches simples qui mettent en jeu une phrase dans laquelle la réponse est explicitement présente.

Caractéristiques des élèves constituant le groupe 0

Le groupe 0 est le groupe constitué des élèves qui échouent plus souvent qu'ils ne réussissent tous les items constitutifs de l'évaluation, y compris les plus faciles d'entre eux.

Le fait d'appartenir à ce groupe 0, de faible effectif (3,4% soit 209 élèves de notre échantillon de 6109 élèves), est fortement lié à certaines variables de contexte. 38,4% des élèves du groupe 0 scolarisés dans une école publique sont scolarisés en ZEP, à comparer à 13,3% pour l'ensemble des élèves scolarisés dans une école publique. Ces élèves sont 39,4% à n'avoir jamais été maintenus dans un cycle, contre 81,1% pour la population totale.

Le pourcentage de maintien au cycle 2 pour ce groupe est de 46,8% (ensemble 12,7%), au cycle 3 de 11%(ensemble 5,7%).

17% de ces élèves ne sont pas nés en France, ils sont 3,9% sur l'échantillon total. Dans ce groupe, la part d'élèves de père « ouvrier » est de 45,7% (ensemble 26,9%), « retraité, sans profession » de 21,4% (ensemble 10,1%).

9,6% des élèves du groupe 0 n'ont pas fréquenté l'école maternelle contre 1,5% des élèves de l'ensemble. 59,5% des élèves du groupe 0 sont orientés en 6ème générale contre 95,4% des élèves de l'ensemble.

Le groupe 1 (11,6% des élèves) :

Les élèves de ce groupe montrent des caractéristiques similaires à celles du groupe 0 mais avec un niveau de performance plus élevé, en général de 12 points, excepté pour l'analyse où l'écart n'est que de 5,7 points. Leurs performances restent faibles, bien en deçà de celles de la moyenne de l'échantillon. Ils forment avec les élèves du groupe 0 l'ensemble des élèves en grande difficulté que diverses études détectent à l'entrée en sixième.

Caractéristiques des élèves constituant le groupe 1

En ce qui concerne le groupe 1, il comprend 707 élèves soit 11,6% de notre échantillon de 6109 élèves.

26,1% des élèves du groupe 1 scolarisés dans une école publique sont scolarisés en ZEP, à comparer à 13,3% pour l'ensemble des élèves scolarisés dans une école publique. Ces élèves sont 55,1% à n'avoir jamais été maintenus dans un cycle, contre 81,1% pour la population totale.

Le pourcentage de maintien au cycle 2 pour ce groupe est de 31,2% (ensemble 12,7%), au cycle 3 de 11,4%(ensemble 5,7%).

4,4% de ces élèves ne sont pas nés en France, ils sont 3,9% sur l'échantillon total. Dans ce groupe, la part d'élèves de père « ouvrier » est de 42,8% (ensemble 26,9%), « retraité, sans profession » de 17,5% (ensemble 10,1%).

3% des élèves du groupe 1 n'ont pas fréquenté l'école maternelle contre 1,5% des élèves de l'ensemble. 84,7% des élèves du groupe 1 sont orientés en 6ème générale contre 95,4% des élèves de l'ensemble.

Le groupe 2 (25,8% des élèves) :

Différentes difficultés peuvent être repérées pour les élèves de ce groupe :

- La première est celle du "survol" des documents. En quelque sorte, les élèves de ce groupe restent au niveau d'une compréhension globale du texte. Ils ont tendance à échouer aux questions pour lesquelles il faut avoir lu une partie précise de ce texte.

- La deuxième est concomitante à la première à savoir que les élèves ont plus de difficulté avec un texte continu qu'avec un texte non-continu. Les textes continus offrent une tâche qui implique une lecture fine de l'ensemble du texte alors que les textes non-continus, grâce à leur organisation et l'apport de graphiques, schémas etc. facilitent l'accès à l'information.
- La troisième est que les élèves de ce groupe réussissent mieux les items lorsqu'ils sont en présence de textes entendus, car l'ensemble des informations leur a été donné. Dans la mesure où leur attention est soutenue, ils disposent de l'ensemble des éléments pour répondre aux questions posées et ont donc tendance à réussir.
- Enfin, dès qu'une consigne implique de multiples prises d'indices ou que la réponse requiert d'être très précis, leurs résultats sont moins bons.

Caractéristiques des élèves constituant le groupe 2

En ce qui concerne le groupe 2, il comprend 1577 élèves soit 25,8% de notre échantillon de 6109 élèves.

16,8% des élèves du groupe 2 scolarisés dans une école publique sont scolarisés en ZEP, à comparer à 13,3% pour l'ensemble des élèves scolarisés dans une école publique. Ces élèves sont 71,9% à n'avoir jamais été maintenus dans un cycle, contre 81,1% pour la population totale.

Le pourcentage de maintien au cycle 2 pour ce groupe est de 18,9% (ensemble 12,7%), au cycle 3 de 8,6% (ensemble 5,7%).

4,1% de ces élèves ne sont pas nés en France, ils sont 3,9% sur l'échantillon total. Dans ce groupe, la part d'élèves de père « ouvrier » est de 35% (ensemble 26,9%), « retraité, sans profession » de 12,9% (ensemble 10,1%).

1,1% des élèves du groupe 2 n'ont pas fréquenté l'école maternelle contre 1,5% des élèves de l'ensemble. 95,4% des élèves du groupe 2 sont orientés en 6ème générale contre 95,4% des élèves de l'ensemble.

Le groupe 3 (28,5% des élèves) :

Les élèves de ce groupe réussissent les items relevant des compétences de prélèvement qu'il soit de type explicite (prélever niveau 1, 72,6%) ou de type inférentiel (prélever niveau 2, 64,2% - déduction, 64,4%). Ils savent repérer une synthèse de niveau 1 (62,6%) voire une synthèse de niveau 2 (60,2%) mais ont un taux de réussite faible lorsqu'il s'agit d'analyser (37,2%). Ces élèves ne maîtrisent donc pas complètement les compétences de haut niveau d'exigence permettant un accès à une compréhension fine d'un document.

Caractéristiques des élèves constituant le groupe 3

En ce qui concerne le groupe 3, il comprend 1788 élèves soit 28,5% de notre échantillon de 6109 élèves.

9,2% des élèves du groupe 3 scolarisés dans une école publique sont scolarisés en ZEP, à comparer à 13,3% pour l'ensemble des élèves scolarisés dans une école publique. Ces élèves sont 87% à n'avoir jamais été maintenus dans un cycle, contre 81,1% pour la population totale.

Le pourcentage de maintien au cycle 2 pour ce groupe est de 8% (ensemble 12,7%), au cycle 3 de 4,8% (ensemble 5,7%).

3% de ces élèves ne sont pas nés en France, ils sont 3,9% sur l'échantillon total. Dans ce groupe, la part d'élèves de père « ouvrier » est de 24,5% (ensemble 26,9%), « retraité, sans profession » de 7,4% (ensemble 10,1%).

1,3% des élèves du groupe 3 n'ont pas fréquenté l'école maternelle contre 1,5% des élèves de l'ensemble. 99,1% des élèves du groupe 3 sont orientés en 6ème générale contre 95,4% des élèves de l'ensemble.

Les groupes 4 et 5 (respectivement 20,7% et 10% des élèves) :

La différence entre les groupes 4 et 5 réside dans l'écart de performance moyen d'une part, et d'autre part, dans l'accès à l'analyse d'un texte (groupe 4 : 50,5% - groupe 5 : 66%). Hormis l'analyse, pour ces deux groupes, la différence dans la maîtrise des compétences s'estompe un peu et les performances sont élevées (plus de 80% pour le groupe 5).

Caractéristiques des élèves constituant le groupe 4

En ce qui concerne le groupe 4, il comprend 1267 élèves soit 20,8% de l'échantillon de 6109 élèves.

6,9% des élèves du groupe 4 scolarisés dans une école publique sont scolarisés en ZEP, à comparer à 13,3% pour l'ensemble des élèves scolarisés dans une école publique. Ces élèves sont 95,7% à n'avoir jamais été maintenus dans un cycle, contre 81,1% pour la population totale.

Le pourcentage de maintien au cycle 2 pour ce groupe est de 2,3% (ensemble 12,7%), au cycle 3 de 2%(ensemble 5,7%). 2,9% de ces élèves ne sont pas nés en France, ils sont 3,9% sur l'échantillon total. Dans ce groupe, la part d'élèves de père « ouvrier » est de 16,6% (ensemble 26,9%), « retraité, sans profession » de 6,4% (ensemble 10,1%). 0,9% des élèves du groupe 4 n'ont pas fréquenté l'école maternelle contre 1,5% des élèves de l'ensemble. 99,8% des élèves du groupe 4 sont orientés en 6ème générale contre 95,4% des élèves de l'ensemble.

Caractéristiques des élèves constituant le groupe 5

En ce qui concerne le groupe 5, il comprend 610 élèves soit 10% de l'échantillon de 6109 élèves.

3,7% des élèves du groupe 5 scolarisés dans une école publique sont scolarisés en ZEP, à comparer à 13,3% pour l'ensemble des élèves scolarisés dans une école publique. Ces élèves sont 98,4% à n'avoir jamais été maintenus dans un cycle, contre 81,1% pour la population totale.

Le pourcentage de maintien au cycle 2 pour ce groupe est de 0,8% (ensemble 12,7%), au cycle 3 de 0,9%(ensemble 5,7%).

3,3% de ces élèves ne sont pas nés en France, ils sont 3,9% sur l'échantillon total. Dans ce groupe, la part d'élèves de père « ouvrier » est de 10,4% (ensemble 26,9%), « retraité, sans profession » de 6% (ensemble 10,1%).

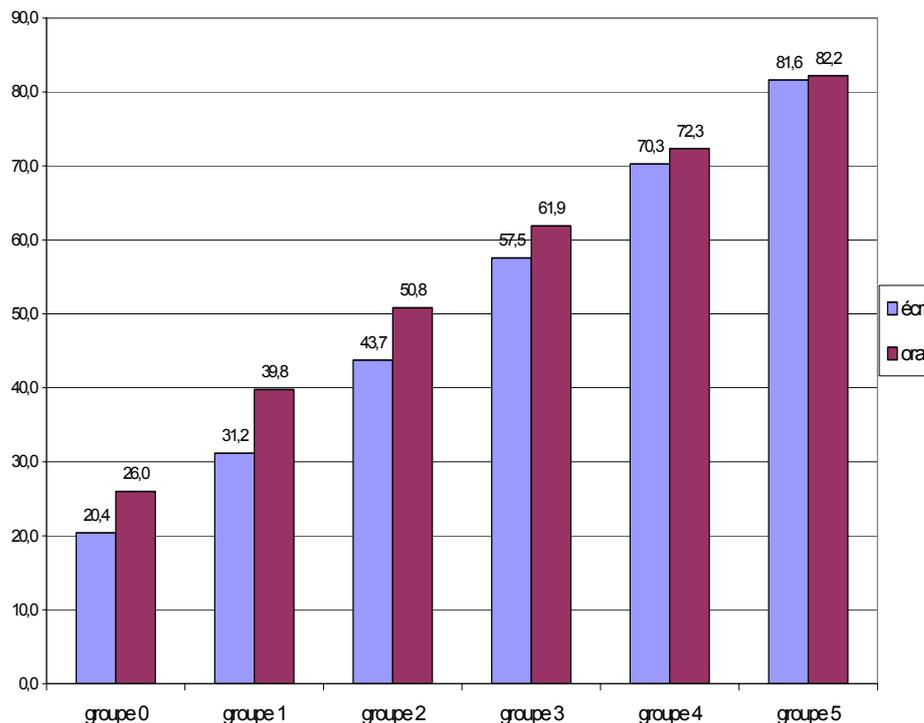
0,4% des élèves du groupe 5 n'ont pas fréquenté l'école maternelle contre 1,5% des élèves de l'ensemble. 100% des élèves du groupe 5 sont orientés en 6ème générale contre 95,4% des élèves de l'ensemble.

Les performances selon la modalité oral/écrit et selon le type de supports

Remarque : Un travail systématique a conduit à réaliser 4 situations dans une même discipline. Il était difficile de dégager des comparaisons dans l'utilisation de la maîtrise du langage et de la langue française dans les différentes disciplines car nous n'avions pas assez d'informations par discipline. Ceci aurait été possible si nous avions disposé d'un temps d'évaluation plus long, d'un échantillon plus vaste ou de délais plus amples pour la passation ; toutes choses, qui par ailleurs, auraient augmenté considérablement le coût de l'évaluation. Néanmoins un axe fort s'est dégagé en fonction des supports utilisés. Il nous a semblé extrêmement pertinent de montrer qu'il y a là un véritablement point d'achoppement entre le mode oral et le mode écrit d'une part et d'autre part en fonction de la structure de l'écrit proposé à l'évaluation des élèves.

Mode Oral / Mode écrit

Graphique 2 : Mode oral – Mode écrit



Lecture : Le pourcentage de réussite du groupe 3 à l'oral est de 61,3% et de 57,9% à l'écrit.

L'évaluation reposait sur des situations de compréhension à l'écrit et à l'oral.

Pour le mode écrit, les élèves lisaient un document, composé d'un ou de plusieurs textes ou un document organisé autour de textes, tableaux, graphiques et images. Ils répondaient ensuite à une série de questions.

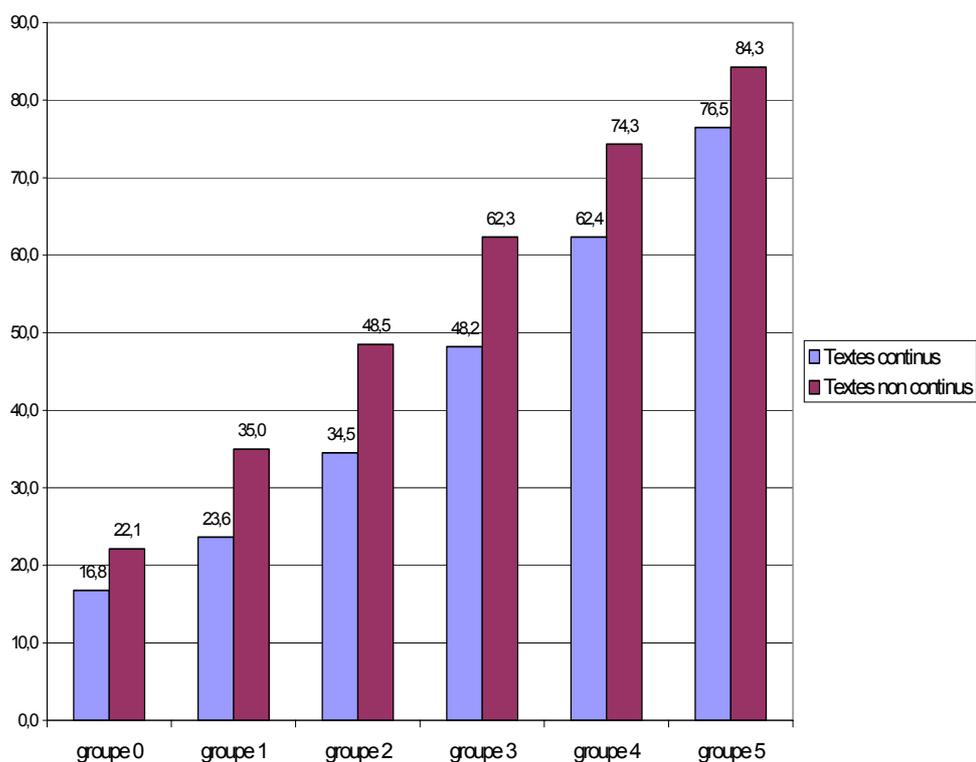
Pour le mode oral, les élèves écoutaient collectivement un texte, préalablement enregistré sur un CD audio puis, sans possibilité de retour sur le document sonore ou sur un support écrit, ils répondaient à une série de questions.

Dans le mode écrit, l'élève se trouve confronté au traitement syntaxique des phrases et à l'analyse sémantique du texte. Dans le mode oral, cette analyse sémantique peut être facilitée par l'oralisation du texte. Le graphique 2 présente les performances de chaque groupe selon la modalité « écrit » ou « oral » et montre un écart en faveur du mode oral. Pour les groupes 0, 1, 2 et 3 l'écart est plus important que pour les groupes 4 et 5. En effet, pour les groupes 4 et 5, il y a une tendance à l'égalisation des performances entre le mode oral et le mode écrit. Ce constat est intéressant, car les compétences évaluées dans les épreuves de compréhension écrites et orales étant les mêmes, il s'avère que, en fin d'école, les élèves ne maîtrisent pas en règle générale au même degré les compétences selon qu'elles sont sollicitées selon le mode oral ou le mode écrit.

En d'autres termes nous pourrions émettre l'hypothèse suivante : les élèves pour lesquels il n'existe pas de seuil dans les performances entre l'écrit et l'oral sont ceux qui sont entrés dans la culture de l'écrit. Il s'agirait donc des élèves des groupes 4 et 5 et dans une moindre mesure les élèves du groupe 3, soit sensiblement moins de la moitié des élèves de fin d'école.

Types de supports

Graphique 3 : Types de supports



Lecture : Le pourcentage de réussite du groupe 3 avec des textes non-continus est de 62,3% et de 48,2% avec des supports continus.

Les programmes indiquent :

« Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes du programme ... Lire ou comprendre tout texte relatif aux activités de la classe ».

Avec des définitions aussi larges, la question reste ouverte du type de supports pertinents à proposer aux élèves pour vérifier leur maîtrise des compétences. Dans cette évaluation, deux types de supports sont utilisés :

Le premier est composé de textes longs peu ou pas illustrés. La densité des informations à traiter est importante, le travail de lecture ou d'écoute est souvent long. Nous qualifions ces documents de supports continus.

Le second est composé de documents contenant des textes courts, des illustrations, des schémas, des cartes, des tableaux de chiffres, des graphiques... qui contribuent à la présentation et à l'organisation du propos. Nous qualifions ces documents de supports non-continus. Bien évidemment, cette distinction n'a pas de sens à l'oral.

Le graphique 3 montre, pour chaque groupe, un écart de performance lié au type de support. En fin d'école primaire, dans une situation de compréhension, les élèves sont plus à l'aise lorsqu'ils doivent travailler avec des supports non continus, la diversité de présentation semblant favoriser leur accès à l'information donc à son traitement. Même si cet écart se réduit pour le groupe 5, il est toujours manifeste. L'écart moyen des performances observées entre les supports non-continus et supports continus est de 12,6 points.

Les compétences en production orale

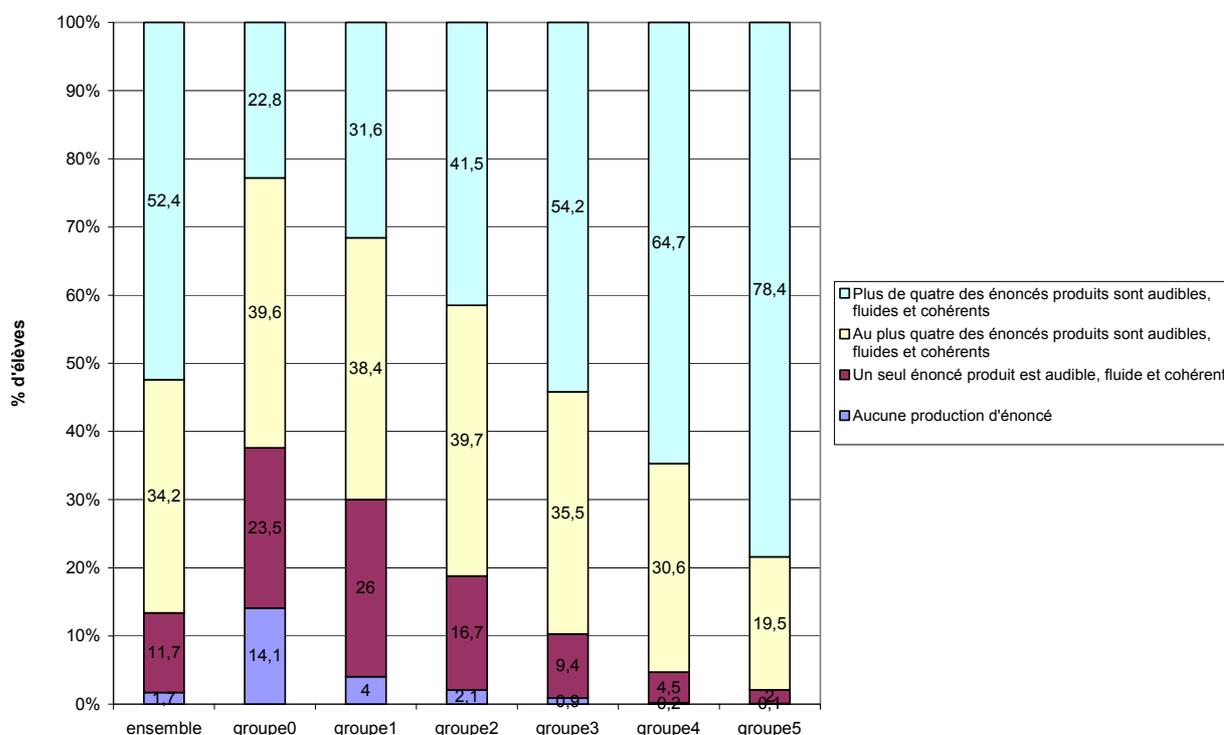
L'évaluation de la production orale était évaluée sur quatre critères permettant de décrire les 7 compétences et comportements des élèves dans des situations de production orale:

- L'émission d'un message prenant en compte la production d'énoncés, l'audibilité, la fluidité et la cohérence du propos.
- La capacité à réagir à une question de relance posée par l'interlocuteur.
- La capacité à écouter les remarques du ou des auditeurs. (Prise en compte de l'autre).
- L'efficacité du message émis.

L'évaluation de la production orale était organisée en 8 situations. L'enseignant était chargé de renseigner une grille d'observations. (Voir page 53)

Émission d'un message

Graphique 4 : Pourcentage de réussite aux items d'émission d'un message.

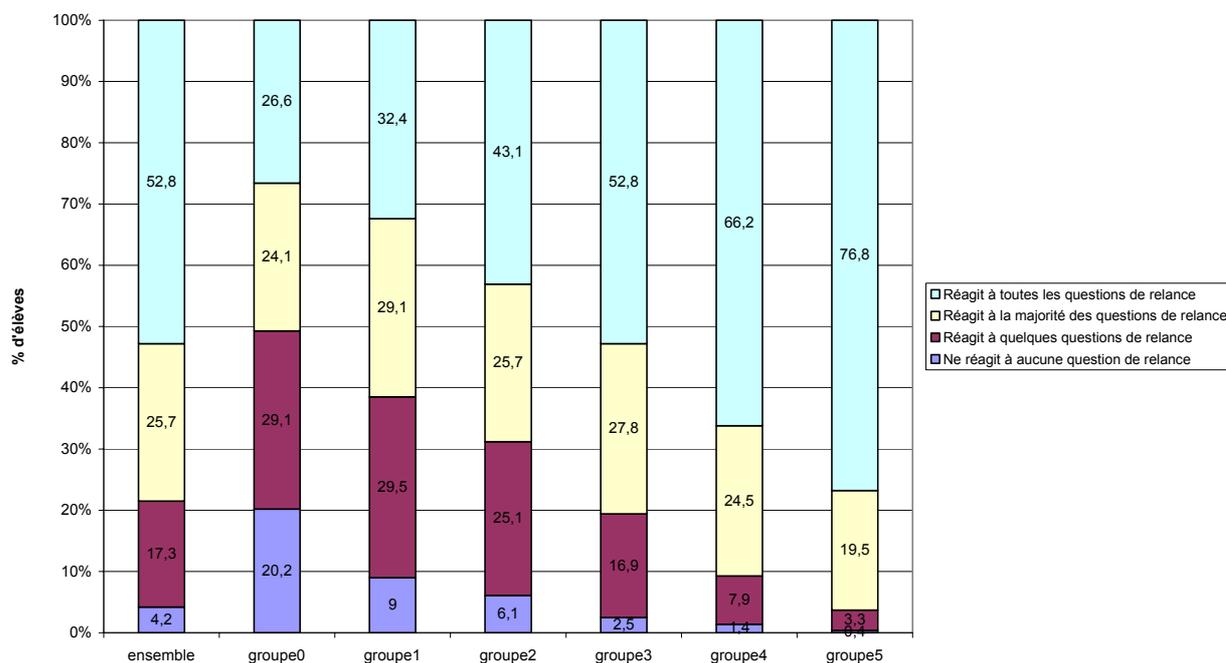


Lecture : 54,2% des élèves du groupe 3 produisent plus de quatre énoncés audibles, fluides et cohérents, ils sont 35,5% à en produire au plus quatre, 9,4% à produire un seul énoncé et 0,9% à ne produire aucun énoncé.

Sur l'ensemble, plus d'un élève sur deux (52,4%) est capable de produire plus de quatre énoncés audibles, fluides, cohérents. Plus d'un élève sur trois (34,2%) est capable de produire au plus quatre énoncés audibles, fluides et cohérents. Pour 11,7% des élèves il est difficile de produire plus d'un énoncé audible, fluide et cohérent. Il est à noter que seul 1,7% des élèves ne produisent aucun énoncé. Ce pourcentage très faible peut s'expliquer par la forme de l'évaluation qui sollicitait fortement l'élève. Les groupes 0 à 5 se distinguent par des performances très contrastées.

Question de relance

Graphique 5 : Pourcentage de réussite des élèves répondant à des questions de relance de l'enseignant.

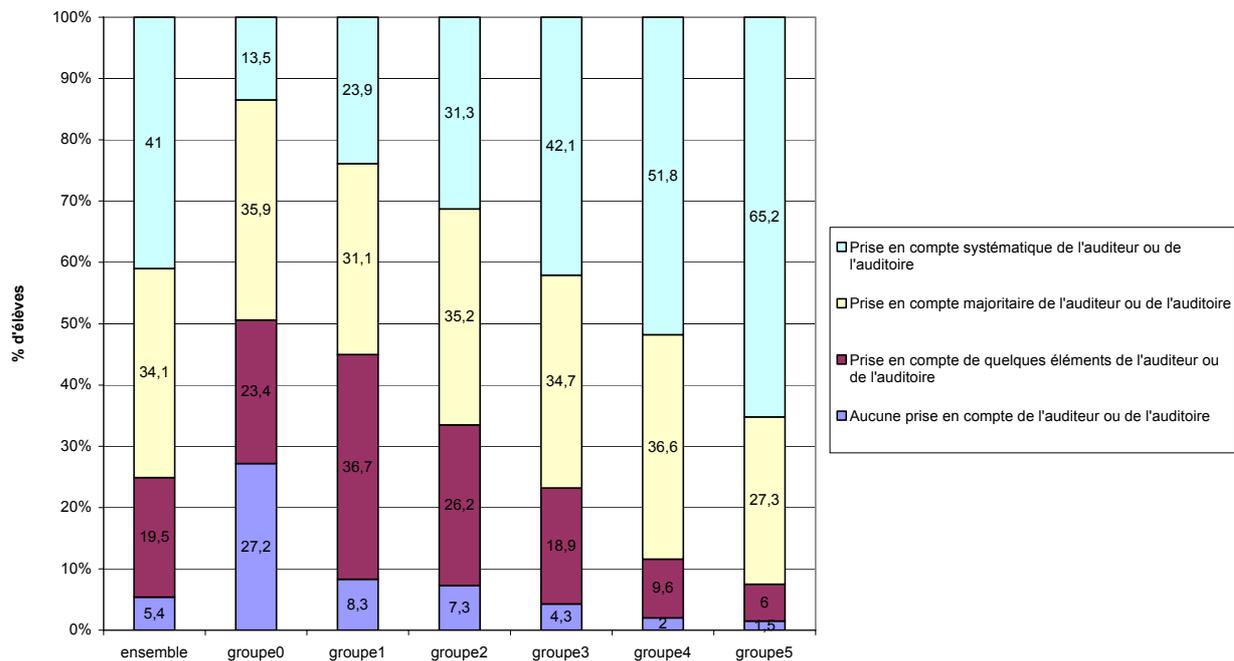


Lecture : 52,8% des élèves du groupe 3 répondent à toutes les questions de relance, ils sont 27,8% à répondre à la majorité des questions de relance, 16,9% à répondre à une question de relance et 2,5% à ne répondre à aucune question de relance.

Sur l'ensemble, plus de la moitié des élèves (52,8%) est capable de répondre à toutes les questions de relance de l'enseignant. Ils sont 25,7% à répondre à une majorité de questions de relance, 17,3% à répondre à une seule question et 4,2% à ne répondre à aucune question. Les performances entre les groupes 0 à 5 sont contrastées.

Écoute de l'autre

Graphique 6 : Pourcentage d'élèves prenant en compte l'autre, écoute de l'autre

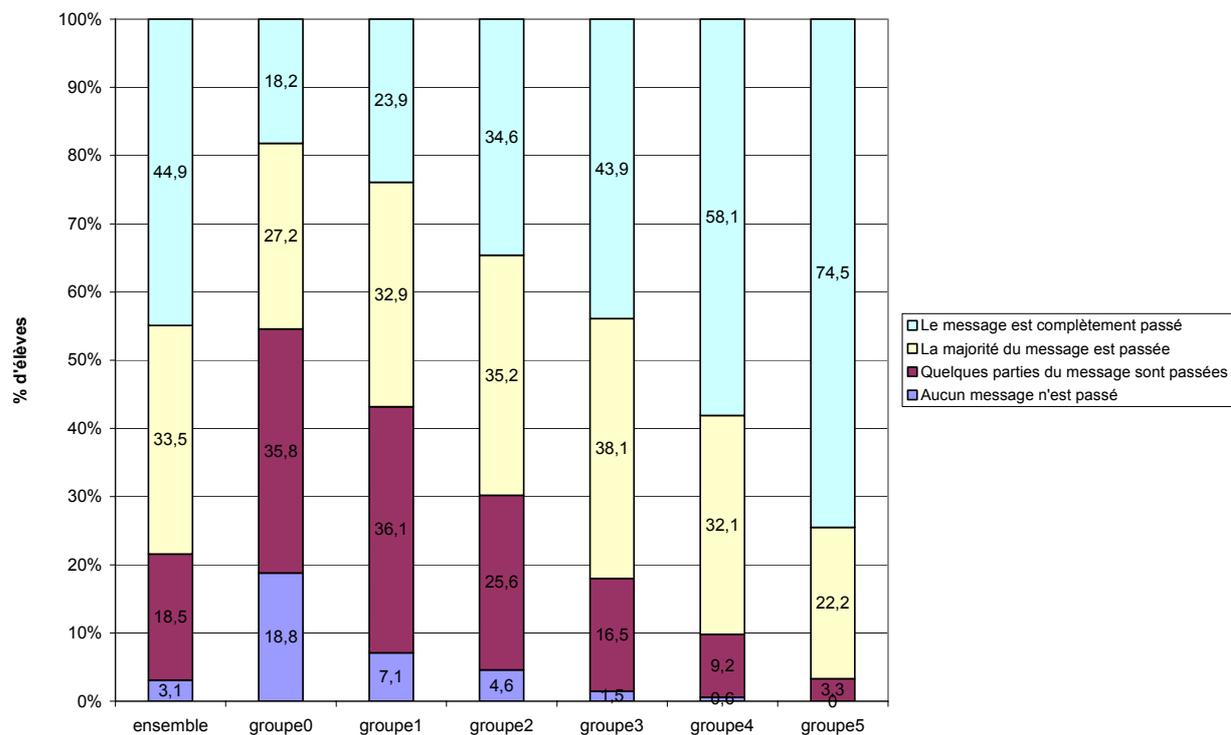


Lecture : 42,1% des élèves du groupe 3 prennent en compte systématiquement les propos des auditeurs, ils sont 34,7% à prendre en compte majoritairement les propos des auditeurs, 18,9% à prendre en compte quelques propos des auditeurs et 4,3% à ne pas prendre en compte les propos des auditeurs.

Sur l'ensemble, 41% des élèves prennent en compte leurs auditeurs. 34,1% prennent en compte la majorité des propos des auditeurs, 19,5% prennent en compte quelques éléments et 5,4% ne prennent en compte aucun élément. Comme sur les critères précédents, les groupes 0 à 5 se différencient nettement.

Communication efficace

Graphique 7 : Pourcentage d'élèves pour lesquels la communication a été efficace



Lecture : Pour 43,9% des élèves du groupe 3, le message est complètement passé, pour 38,1%, la majorité du message est passée, quelques parties du message sont passées pour 16,5% et pour 1,5%, aucun message n'est passé.

Le message pour 44,9% de l'ensemble des élèves a été complètement compris, pour 33,5% des élèves, la majorité du message a été compris, pour 18,5%, seuls quelques éléments du message ont été compris et pour 3,1%, pas un seul message n'a été compris.

Que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes de l'école primaire ?

Rappelons que l'ensemble de cette évaluation bilan relative à la maîtrise du langage et de la langue française correspond à un état initial de l'évaluation de la maîtrise des compétences de compréhension écrite et orale des élèves en fin d'école primaire suite à la mise en place des programmes de 2002. Un de ses objectifs est de permettre une comparaison dans le temps.

Au regard des exigences du programme et des documents d'accompagnement, les groupes 4 et 5 (environ 30% des élèves) seraient les groupes dont les élèves ont des performances qui peuvent permettre de considérer qu'ils maîtrisent de façon satisfaisante, ou à peu près satisfaisante, les compétences attendues par les programmes en fin d'école primaire dans le domaine de la maîtrise du langage et de la langue française et évaluées dans cette étude.

Les groupes 0 et 1 montrent des élèves en difficulté, voire en grande difficulté (groupe 0). Ces élèves représentent 15% de la population de CM2 et constituent 12,3% des entrants en sixième générale. Ils sont majoritaires chez les élèves maintenus en CM2 (54%) ou entrant en SEGPA (84,4%).

Les élèves du groupe 2 (25,8%) sont des élèves qui ne maîtrisent que très partiellement les différentes compétences attendues par le programme et retenues dans cette évaluation bilan.

Les élèves du groupe 3 (28,5%) maîtrisent des compétences comme le prélèvement de niveau 1 ou le prélèvement de niveau 2 mais sont moins à l'aise lorsqu'il s'agit de compétences comme la synthèse ou l'analyse.

Le groupe 2 mérite une attention particulière. Ce groupe d'élèves peut par certains côtés être rapproché des groupes 0 et 1. Ces élèves formeraient alors un ensemble de 40,8% d'élèves en difficulté. Mais ce même groupe pourrait par d'autres aspects être rapproché du groupe 3. Au regard des performances des élèves de ce groupe, l'hypothèse selon laquelle ces élèves n'ont pas atteint les objectifs du programme de la fin d'école primaire est vraisemblable. Il est donc pertinent de penser qu'ils risquent de rencontrer des difficultés d'apprentissage au collège.

Ces premiers constats doivent permettre de s'interroger sur :

. La question du seuil à partir duquel les objectifs du programme sont considérés comme atteints ;

La construction de l'échelle nous donne la répartition des réussites des élèves. Cette échelle ne propose pas une norme au-delà de laquelle les exigences du programme sont atteintes et en deçà ne le sont pas, elle constate l'hétérogénéité des élèves dans la maîtrise des compétences attendues en fin d'école primaire.

. La question des compétences devant être considérées comme nécessaires en fin d'école primaire pour accéder au collège :

Cette évaluation bilan vient confirmer ce qui était déjà perceptible déjà lors des évaluations internationales à savoir que les élèves semblent plus à l'aise dans le prélèvement d'information (compétence considérée comme de bas niveau) alors qu'ils éprouvent des difficultés dans l'analyse d'un document (compétence considérée comme de haut niveau). Ceci ouvre la réflexion sur les exigences de notre école et les points à faire travailler ou à faire approfondir par les enseignants du primaire.

La grande hétérogénéité des élèves arrivant en sixième implique :

. Une réflexion sur la prise en compte des difficultés de ces élèves dès le cycle 2, puisque l'on sait qu'elles se manifestent dès ce moment;

. Une réflexion sur la prise en compte des difficultés de ces élèves à l'entrée en sixième.

Dans ces deux domaines les outils d'évaluation diagnostique mis à la disposition des enseignants, qu'ils soient de type protocole ou de type « banquoutils », devraient permettre une meilleure détection des difficultés rencontrées par les élèves et donc une meilleure prise en compte de ceux-ci.

**PARTIE 4
REGARD A PARTIR
DES CARACTERISTIQUES
DES ELEVES**

Les principes - la méthode

Les questionnaires de contexte viennent éclairer les résultats des élèves en essayant de donner des informations à partir de leurs caractéristiques.

Chaque enseignant a renseigné pour chaque élève une fiche (Cf. ci-dessous) concernant notamment les champs suivants :

- . L'enseignement pré-élémentaire ;
- . Le maintien en cycle 2 ou en cycle 3 ;
- . Le soutien scolaire institutionnalisé ;
- . Le devenir de l'élève à l'issue du CM2 ;
- . Les PCS du père ou de la mère.

De plus, la base centrale des établissements permet de connaître pour chacune des écoles interrogées pour cette évaluation leur appartenance ou non à une ZEP et leur secteur (Public ou Privé).

Notice explicative

1. L'élève a-t-il reçu un enseignement préélémentaire ?

- 0 : non, il n'a pas suivi d'enseignement préélémentaire
- 1 : oui, dès l'âge de deux ans
- 2 : oui, à partir de l'âge de 3 ans ou plus

2. L'élève a-t-il déjà redoublé, et si oui, quelle classe ?

- 0 : non, il n'a jamais redoublé
- 1 : oui, il a redoublé le CP
- 2 : oui, il a redoublé le CE1
- 3 : oui, il a redoublé le CE2
- 4 : oui, il a redoublé le CM1
- 5 : oui, il a redoublé le CM2
- 6 : il a redoublé plusieurs fois
- 7 : autre

3. L'élève a-t-il reçu un soutien pendant sa scolarité ?

- 0 : non, l'élève n'a pas reçu de soutien
- 1 : oui, il a été suivi par le RASED au cycle 2
- 2 : oui, il a été suivi par le RASED au cycle 3
- 3 : oui, il a été suivi par le RASED aux cycles 2 et 3
- 4 : oui, il a bénéficié d'un PPAP
- 5 : oui, il a reçu un autre type de soutien

4. Quelle est l'orientation retenue pour l'élève ?

- 1 : il est admis en 6^{ème} générale
- 2 : il est maintenu en CM2
- 3 : il est orienté vers une 6^{ème} en SEGPA
- 4 : autre

5. L'élève est-il dans cette classe depuis le début de l'année scolaire ?

- 1 : oui
- 2 : non

6. Nombre de frères et sœurs de l'élève

- 0 à 9 (si l'élève a plus de 9 frères et sœurs, inscrire 9)

7. Profession du père de l'élève

8. Profession de la mère de l'élève

10 Agriculteurs

21 Artisans, commerçants et assimilés

23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus

31 Professions libérales

33 Cadres de la fonction publique

34 Professeurs, professions scientifiques

35 Professions de l'information, des arts et des spectacles

37 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise

38 Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise

42 Professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées

43 Professions intermédiaires de la santé et du travail social

Pour chacun des élèves de la classe, nous vous demandons de le situer sur une échelle allant de 0 à 10 sur les aspects suivants.

Dans le cadre général de la classe

9. Comportement de l'élève dans le cadre général de la classe

très facile 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 très difficile

10. Efforts fournis par l'élève dans le cadre général de la classe

très peu 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 beaucoup

11. Résultats de l'élève dans le cadre général de la classe

très faibles 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 très bons

12. Potentiel de l'élève dans le cadre général de la classe

très bas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 très élevé

Dans le cadre spécifique du français

13. Efforts fournis par l'élève en français

très peu 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 beaucoup

14. Résultats de l'élève en français

très faibles 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 très bons

15. Potentiel de l'élève en français

très bas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 très élevé

44 Clergé, religieux

45 Professions intermédiaires, administratives et commerciales des entreprises

47 Techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise

52 Employés civils et agents de service de la fonction publique

54 Employés administratifs d'entreprise et de commerce

56 Personnels des services directs aux particuliers

60 Ouvriers

70 Retraités

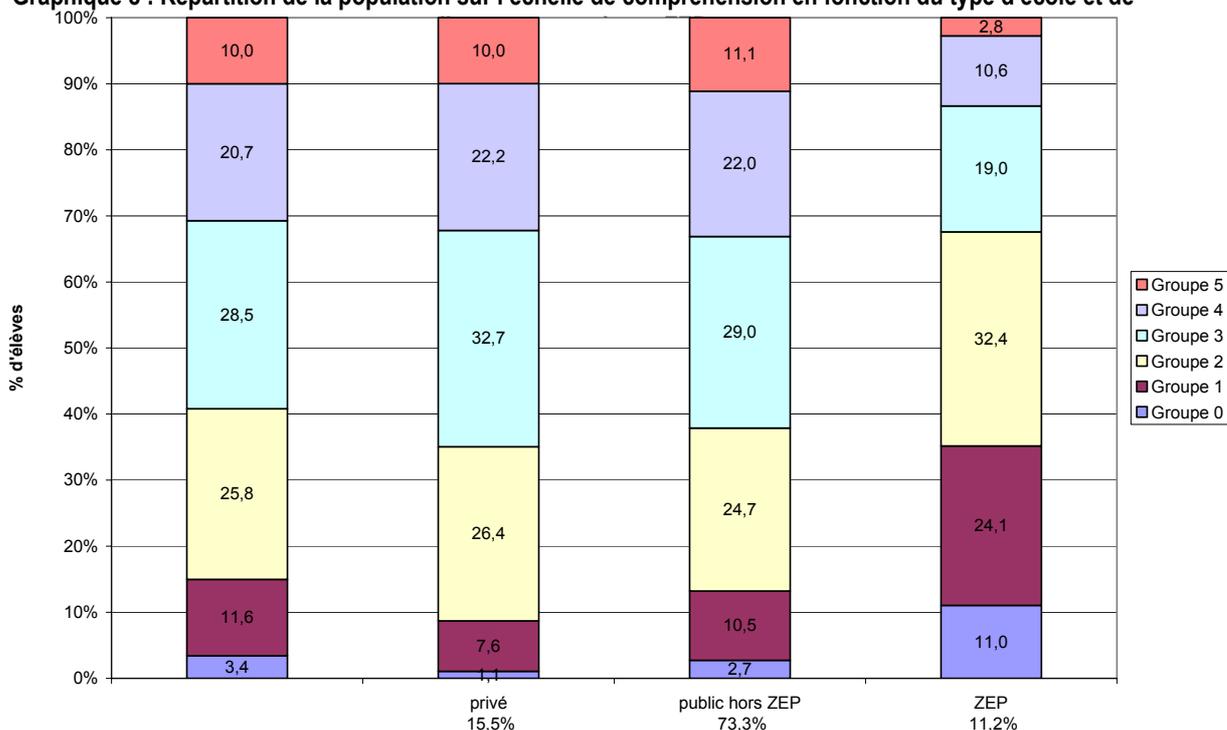
80 Sans activité professionnelle

99 Autre, sans objet

Les résultats - l'analyse

L'approche en terme de classification par groupe de performances a été maintenue pour l'ensemble de l'analyse des questionnaires. Les résultats sont alors présentés par groupes sur les différents champs investigués (du groupe 0 au groupe 5).

Graphique 8 : Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction du type d'école et de



NB : Ici trois modalités exclusives l'une de l'autre sont considérées :

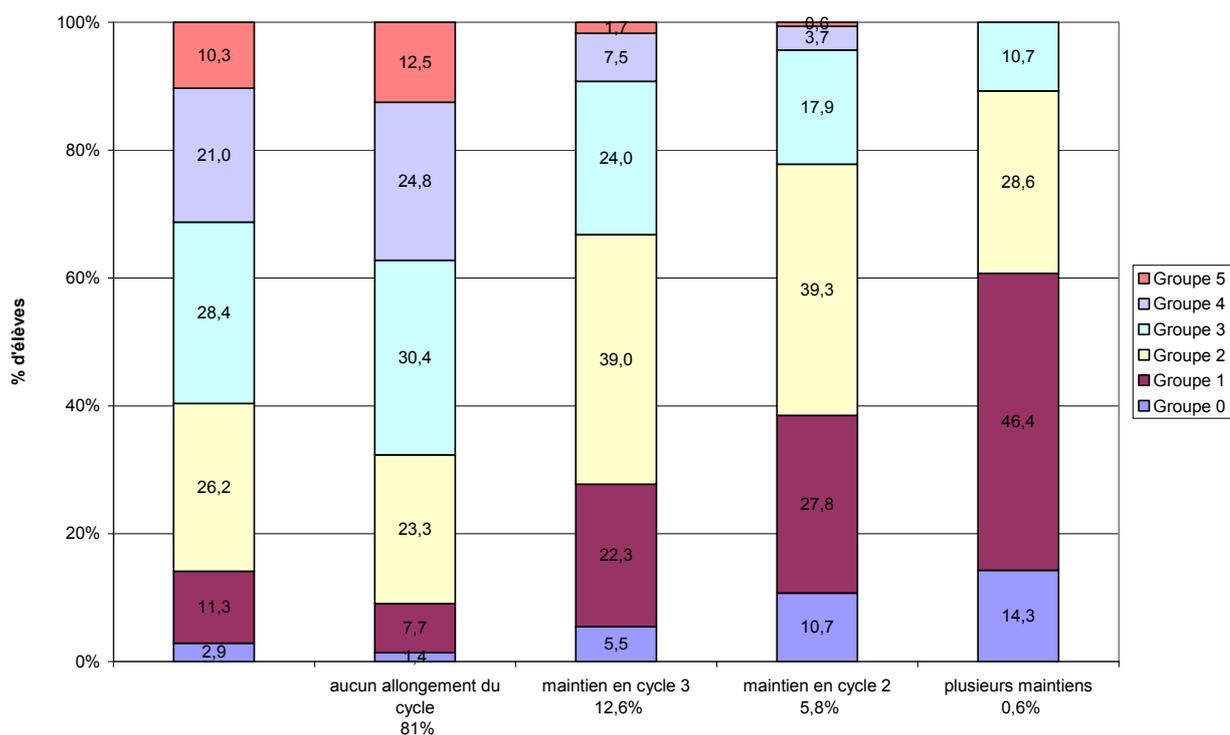
- école primaire privée
- école primaire publique hors ZEP
- école primaire publique en ZEP

Les écoles en REP sont placées dans la modalité « école primaire publique hors ZEP ».

Lecture : la population scolarisée en public ZEP (11,2% de l'ensemble des élèves, 13,3% de l'ensemble des élèves scolarisés dans le public) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 11% dans le groupe 0 – 24,1% dans le groupe 1 – 32,4% dans le groupe 2 – 19% dans le groupe 3 – 10,6% dans le groupe 4 et 2,8% dans le groupe 5.

Les résultats en public hors ZEP et en privé (graphique 8) sont très proches avec cependant des proportions plus importantes d'élèves dans les groupes 0 et 1 en public hors ZEP. En ZEP, 35,1% des élèves font partie des groupes 0 et 1 (soit presque 3 fois plus que dans l'ensemble de la population, 4,5 fois plus pour le seul groupe 0) alors qu'ils ne sont que 13,4% dans les groupes 4 et 5 (soit 2,5 fois moins que dans l'ensemble de la population, 4 fois moins pour le seul groupe 5).

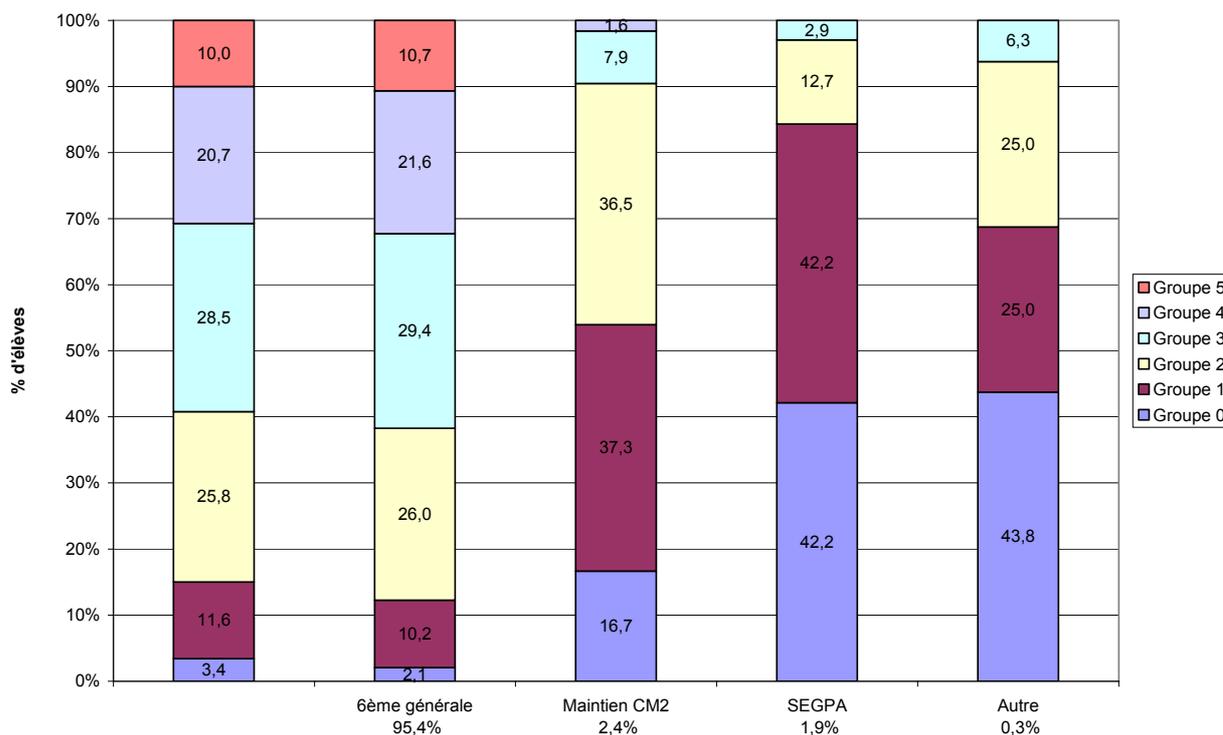
Graphique 9 : Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction du cursus à l'école élémentaire.



Lecture : la population qui a été maintenue au cycle 2 (5,8% de l'ensemble) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 10,7% groupe 0 - 27,8% groupe 1 - 39,3% groupe 2 - 17,9% groupe 3 - 3,7% groupe 4 et 0,6% groupe 5.

Les performances des élèves sont très différenciées selon le cursus scolaire suivi à l'école (graphique 9) : 81% des élèves ont suivi un cursus normal, les autres ont connu un maintien en cycle 2 ou cycle 3 (18,4%) ou plusieurs allongements de cycle (0,6%). Parmi les élèves qui ont été maintenus une fois dans un cycle, les élèves maintenus au cycle 2 ne sont que 4,3% à atteindre les groupes 4 ou 5, les élèves maintenus au cycle 3 sont 9,2%, alors que les élèves n'ayant jamais été maintenus sont 37,3% à atteindre les groupes 4 et 5. Les élèves maintenus au cycle 2 sont particulièrement nombreux à se situer dans les groupes de bas niveau (0 et 1) : 38,5%. Les rares élèves qui ont eu plusieurs allongements de cycle ne dépassent pas le groupe 3 et sont 60,7% à ne pas dépasser les groupes 0 et 1.

Graphique 10 : Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction du devenir scolaire des élèves en fin de CM2.

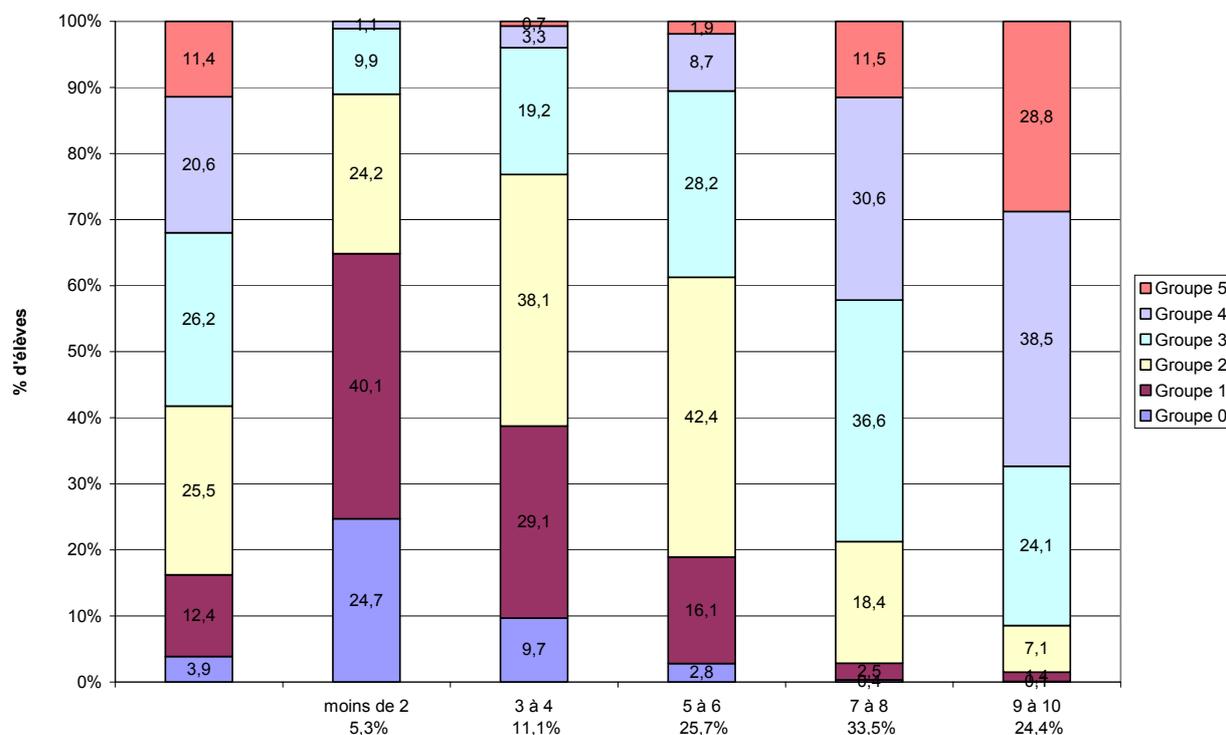


Lecture : la population qui sera maintenue en CM2 (2,4% de l'ensemble) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 16,7% groupe 0 – 37,3% groupe 1 - 36,5% groupe 2 – 7,9% groupe 3 et 1,6% groupe 4.

Les performances des élèves sont très différenciées selon le devenir scolaire proposée à l'issue de l'école (graphique 10) : sur les 95,4% qui seront admis en 6^{ème}, 12,3% sont dans les groupes 0 et 1. Si les élèves qui seront maintenus en cycle 3 font majoritairement partie des groupes 0 et 1 (respectivement 16,7% et 37,3%), aucun ne se trouve dans le groupe 5 et ils ne sont que 1,6% dans le groupe 4. Enfin, 84,4% des élèves orientés en SEGPA sont dans les groupes de bas niveaux 0 et 1, aucun dans les groupes 4 et 5.

Une question portait sur les résultats généraux de l'élève au cours de l'année. L'enseignant devait estimer sur une échelle de 0 (très faible) à 10 (très fort), les résultats scolaires de l'année de chaque élève.

Graphique 11 : Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction de l'opinion de l'enseignant sur les résultats de l'année des élèves.

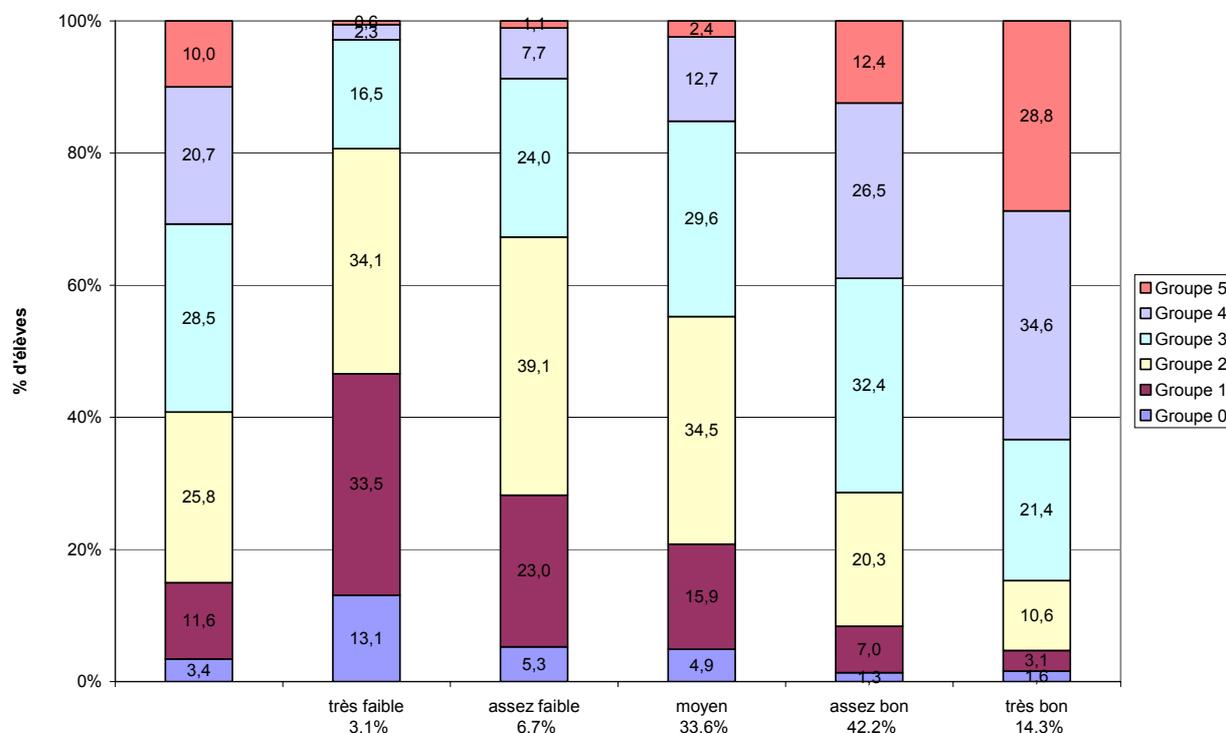


Lecture : La population d'élèves évalués comme moyens (25,7%) (5 à 6) par les enseignants se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 2,8% groupe 0 – 16,1% groupe 1 – 42,4% groupe 2 – 28,2% groupe 3 – 8,7% groupe 4 – 1,9% groupe 5.

Les opinions des enseignants sur la réussite scolaire de l'année (graphique 11) sont globalement cohérentes avec les performances observées à cette épreuve. Les élèves signalés par les enseignants comme ayant une réussite scolaire peu élevée (0 à 4) sont majoritairement dans les groupes 0 et 1 de performance en compréhension, alors que les élèves signalés comme ayant de bons résultats (7 à 10) atteignent les groupes 4 et 5 de performance à l'épreuve de compréhension.

Dans le questionnaire rempli par chaque élève en fin de l'évaluation, une question portait sur «son niveau », il devait s'auto évaluer et se positionner sur une échelle : « Très faible, assez faible, moyen, assez bon, très bon ».

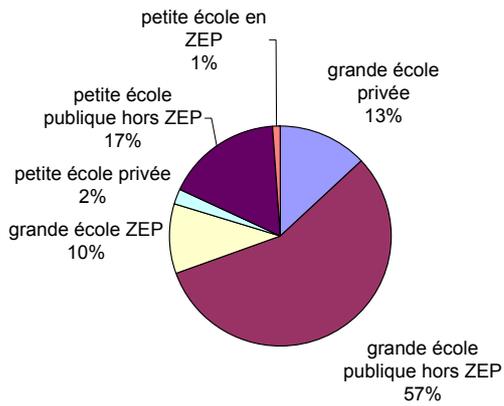
Graphique 12 : Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction de l'auto évaluation de l'élève.



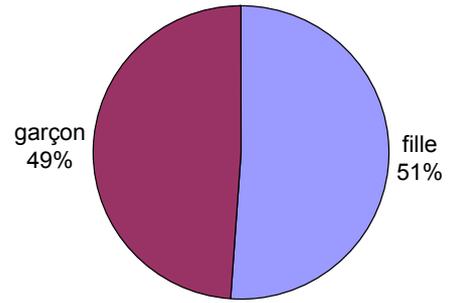
Lecture : La population d'élèves s'auto évaluant moyens (33,6%) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 4,9% groupe 0 – 15,9% groupe 1 – 34,5% groupe 2 – 29,6% groupe 3 – 12,7% groupe 4 – 2,4% groupe 5.

Les élèves (graphique 12) semblent avoir une bonne auto-évaluation de leur niveau scolaire : les élèves qui se jugent très faibles ou assez faibles (près de 10%) sont situés dans les groupes 0, 1 ou 2 de performance en compréhension, alors que ceux qui se jugent d'un bon niveau scolaire sont majoritairement dans les niveaux 3, 4 ou 5 de performance à l'épreuve de compréhension. Cependant quelques différences sont à noter : 16,5% des élèves se qualifiant de « très faibles » appartiennent au groupe 3, 28,6% des élèves se déclarant « assez bon » appartiennent au groupe 0,1 ou 2.

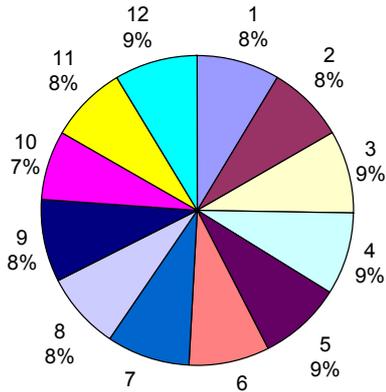
PARTIE 5
REGARD SUR L'ÉCOLE
À PARTIR
DE QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE



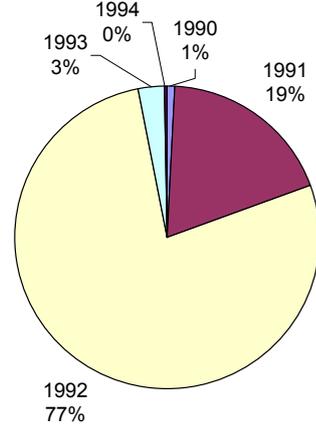
Graphique 1 : type d'école



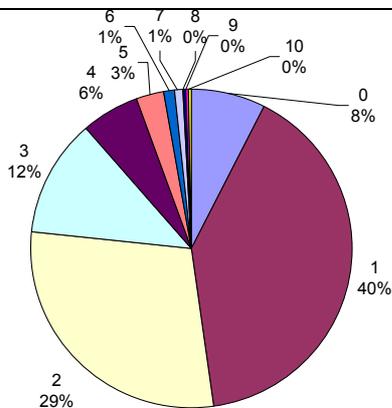
Graphique 2 : sexe



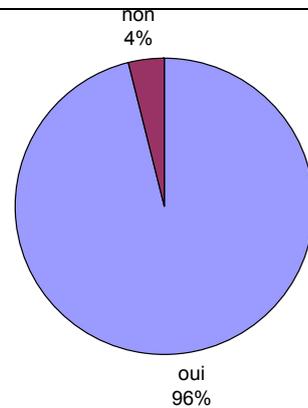
Graphique 3 : mois de naissance



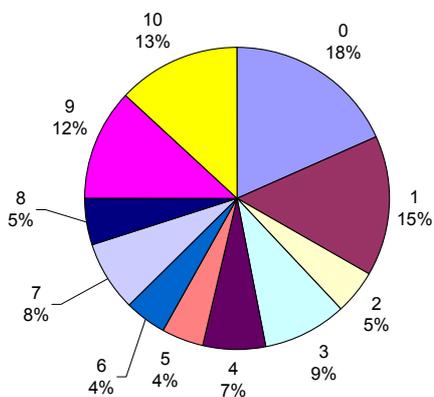
Graphique 4 : année de naissance



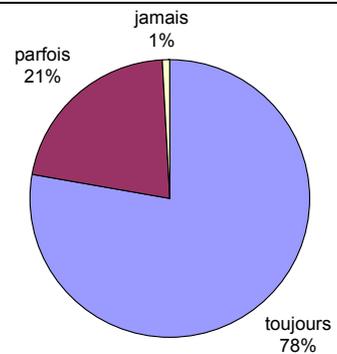
Graphique 5 : nombre de frères et sœurs



Graphique 6 : Es-tu né(e) en France ?



Graphique 7 : Si oui, à quel âge es-tu arrivé(e) en France ?



Graphique 8 : A la maison, parles-tu français ?

Analyse du questionnaire élève

Le questionnement

Le travail de recherche qui a conduit à l'élaboration de questionnaires, a été conçu par l'équipe de Pascal Bressoux de l'Université de Grenoble.

Deux questionnaires ont été réalisés : le premier destiné aux élèves, le second destiné aux enseignants. Ces questionnaires proposent un ensemble d'affirmations sur l'école. Les élèves et les enseignants devaient noter leur degré d'accord sur une échelle de type Lykert graduée de 1 à 5 (1 pour « tout à fait faux », 5 pour « tout à fait vrai »).

L'équipe coordonnée par Pascal Bressoux a basé son travail de recherche sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000). Les données recueillies apportent des éléments de confirmation de cette théorie (Cf. annexe 1).

Dans le cadre de l'évaluation bilan, nous avons voulu porter un regard complémentaire et nous servir de ces questionnaires afin de repérer les liens unissant les opinions des élèves ou celles des enseignants et les performances des élèves. L'analyse ci-dessous vise à caractériser les élèves en fonction des réponses aux questionnaires d'une part et, d'autre part, à regarder les implications de ces différentes caractéristiques sur leur performances. Nous avons donc utilisé les catégories proposées dans l'étude de Pascal Bressoux mais en faisant une observation des réponses des élèves conduisant à des typologies d'élèves. Ces typologies sont ensuite confrontées aux résultats des élèves en utilisant comme base de comparaison l'échelle de compréhension.

Remarque concernant quelques formulations : L'étude de Pascal Bressoux a adapté notamment une enquête due à Deci et Ryan, c'est pour cette raison, par exemple, qu'un terme comme « devoir » est présent. Il résulte d'une structure de travail usitée dans un autre pays et il recoupe soit les exercices réalisés en classe soit les leçons à apprendre à la maison. Il est à noter qu'aucun enseignant ne nous a fait de remarque sur ce terme. Le terme « devoir » étant d'un emploi courant dans les classes de cycle 3.

Structure du dépouillement de l'enquête

Le dépouillement des questionnaires a suivi quatre étapes :

- Un état descriptif qui donne toutes les caractéristiques de nos échantillons d'une part, et d'autre part, rapproche les différentes opinions des élèves ou des enseignants.
- Une classification ascendante hiérarchique qui permet de classer les élèves ou les enseignants par rapport aux réponses qu'ils ont fournis aux différentes parties de nos questionnaires.
- Un croisement systématique entre les différentes classes de nos classifications ascendantes hiérarchiques et les performances des élèves.
- A la fin du dépouillement du questionnaire élève et du questionnaire enseignant, une analyse toutes choses égales par ailleurs.

État descriptif de l'échantillon des élèves

74% des élèves de l'échantillon sont scolarisés dans une école publique hors ZEP (57% dans une grande école (de plus de 14 élèves de CM2) ; 17% dans une petite) ; 15% dans une école privée (13% dans une grande ; 2% dans une petite) et 11% dans une école en ZEP (10% dans une grande ; 1% dans une petite).

51% des élèves sont des filles, 49% des garçons.

On constate une quasi équi-répartition des élèves pour le mois de naissance, ce qui témoigne de la bonne représentativité de notre échantillon.

Concernant l'année de naissance, 77% des élèves sont nés en 1992 et sont donc à l'heure, 20% (19% d'un an ; 1% de 2 ans) sont en retard et 3% en avance.

La famille française type de 2 enfants se retrouve dans ces statistiques descriptives avec 40% des élèves n'ayant qu'un seul frère ou sœur, tandis que 29% en ont deux, 23% trois ou plus et 8% sont enfant unique.

4% des élèves de l'échantillon déclarent ne pas être nés en France. Pour un tiers d'entre eux, l'arrivée précède l'âge de 2 ans. Cependant, un nombre non négligeable d'élèves déclarent être arrivés en France à l'âge de 10 ans (13%).

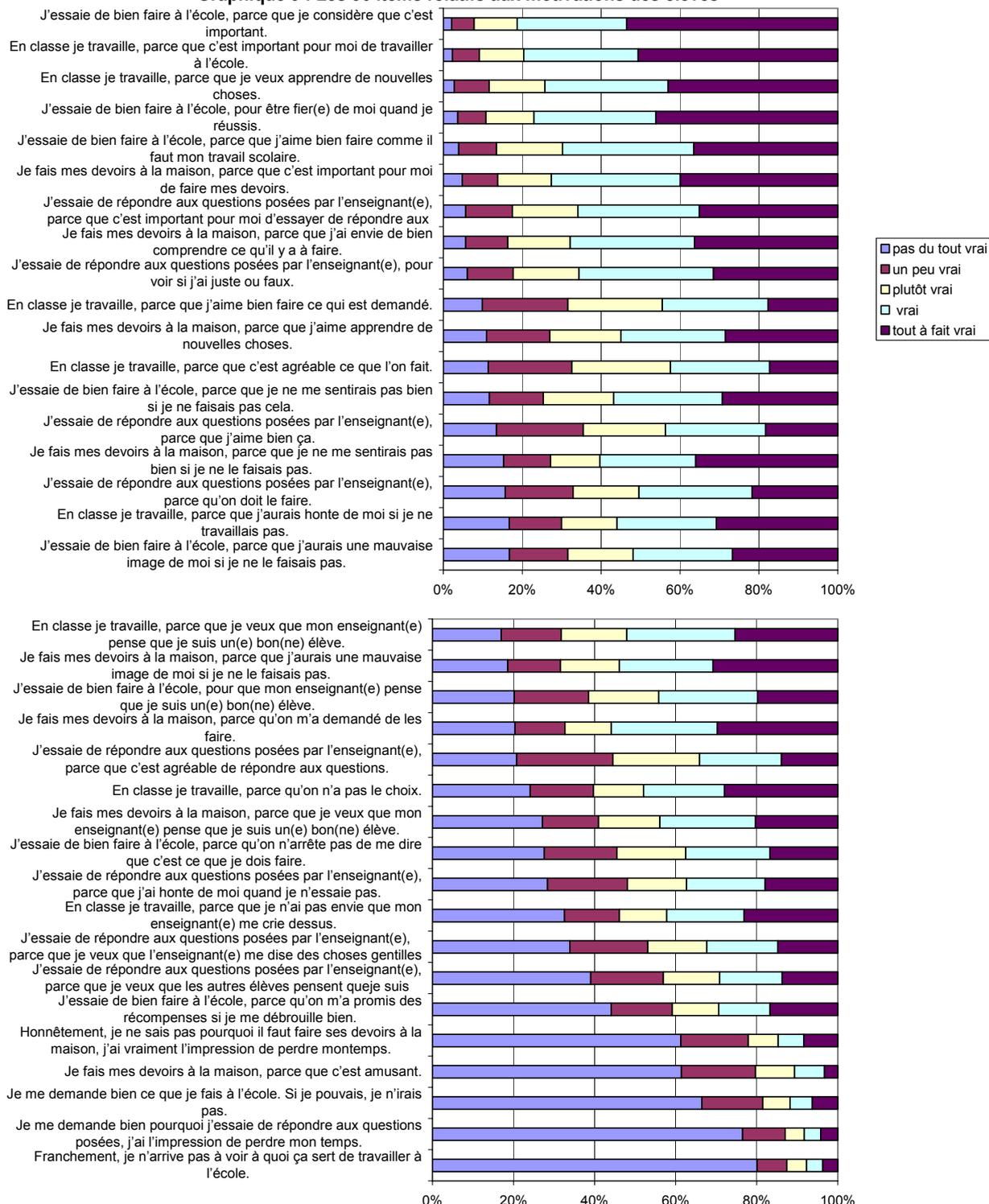
En ce qui concerne la langue parlée à la maison, 78% des élèves déclarent parler toujours français à la maison, 21% parfois et seulement 1% jamais.

Les aspects motivationnels

Cet état descriptif informe sur comment se sont globalement répartis les élèves dans les choix proposés.

État descriptif des réponses des élèves

Graphique 9 : Les 36 items relatifs aux motivations des élèves



Le questionnaire destiné aux élèves propose 36 affirmations relatives aux motivations des élèves, pour lesquelles ils devaient renseigner leur degré d'accord sur une échelle de type Likert graduée de 1 à 5 (1 pour « pas du tout vrai » ; 5 pour « tout à fait vrai »). Les 36 items évaluant les aspects motivationnels s'appuient sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). Deci et Ryan opèrent une nette distinction entre la motivation intrinsèque, qui fait référence à la pratique volontaire d'une activité pour le plaisir ou la satisfaction qu'on en retire, et la motivation extrinsèque, qui se réfère à un comportement visant à retirer quelque chose d'agréable ou éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée. Ils proposent un continuum motivationnel allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque en passant par les diverses nuances de la motivation extrinsèque. Ils différencient notamment :

- l'amotivation : absence de motivation, l'élève adopte un comportement sans savoir pourquoi.
- la régulation extrinsèque : l'élève veut éviter une punition ou recevoir une récompense.
- la régulation introjectée : l'élève veut éviter d'avoir honte, de se sentir coupable.
- la régulation intégrée : l'élève est en accord avec lui-même, avec ses propres valeurs
- la motivation intrinsèque : l'élève retire du plaisir et de la satisfaction

Ce classement éclaire sur les valeurs communes mises en avant par l'ensemble des élèves. Les 36 affirmations proposées aux élèves, de l'affirmation observant le plus petit pourcentage de code 1 à celle observant le plus grand pourcentage de code 5, montrent une forme de motivation privilégiée : la motivation intégrée et une forme rejetée : l'amotivation.

Dans les questions relevant de la motivation nous trouvons en tête de classement des motivations de type positif (« J'essaie de bien faire à l'école parce que je considère que c'est important ») et en bas de tableau un rejet des motivations de type négatif (« Franchement je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école »). Cette adhésion et ce rejet sont massivement choisis par les élèves. Mais si ces deux pôles semblent correspondre à des valeurs remarquables, la partie centrale du tableau est plus difficilement interprétable et rien ne peut être dit sur les enchaînements de réponses des élèves. En d'autres termes, sont-ce les mêmes élèves qui en même temps choisissent une motivation de type intrinsèque et rejettent une motivation extrinsèque ?

Une classification ascendante hiérarchique a été effectuée afin de dépasser le simple constat descriptif.

Classification ascendante hiérarchique

Le principe

Une classification ascendante hiérarchique a été effectuée sur l'ensemble des questions ayant trait aux motivations des élèves (36 questions au total). Cette méthode consiste à opérer des regroupements d'élèves en fonction de leurs réponses aux variables retenues. Au départ, il y a n élèves et donc n groupes constitués d'un élève que nous appellerons ensuite classes. On calcule une distance entre chaque élève qui prend en compte leurs réponses aux différentes questions. Deux élèves seront d'autant plus proches que leur profil de réponse à l'ensemble des questions est proche. Lorsque deux élèves ont donné exactement la même réponse à l'ensemble des questions, la distance qui les sépare est nulle. A l'étape **1**, on agrège ensemble dans une nouvelle classe les deux élèves qui présentent la plus petite distance. Il reste donc $n-1$ classes. On calcule la distance entre cette nouvelle classe et toutes les autres classes. A l'étape **2**, on agrège ensemble dans une nouvelle classe les 2 classes qui présentent la plus petite distance. Il reste donc $n-2$ classes. Et ainsi de suite jusqu'à l'étape $n-1$ où on agrège les deux classes restantes en une classe globale comprenant l'ensemble de tous les élèves.

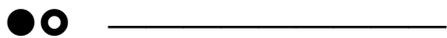
**Schéma 1 : le principe de la classification ascendante hiérarchique
Qui se ressemble s'assemble !**

Étape initiale



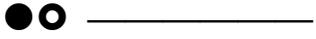
13 objets rangés chacun dans une classe ;
→ Il y a 13 classes

Étape 1



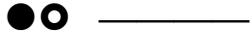
Les deux objets les plus proches forment une classe ;
→ il reste 12 classes

Étape 2



Les deux objets les plus proches forment une nouvelle classe (proche de la première) ;
→ il reste 11 classes

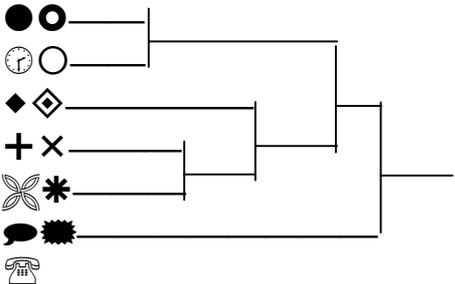
Étape 3



Les objets les plus proches sont rassemblés dans une classe à chaque étape ;
→ il reste 10 classes

...

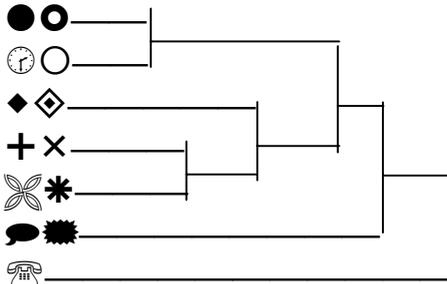
Étape n-1



Les objets les plus proches sont rassemblés dans une classe à chaque étape ;
→ il reste 2 classes

...

Étape n



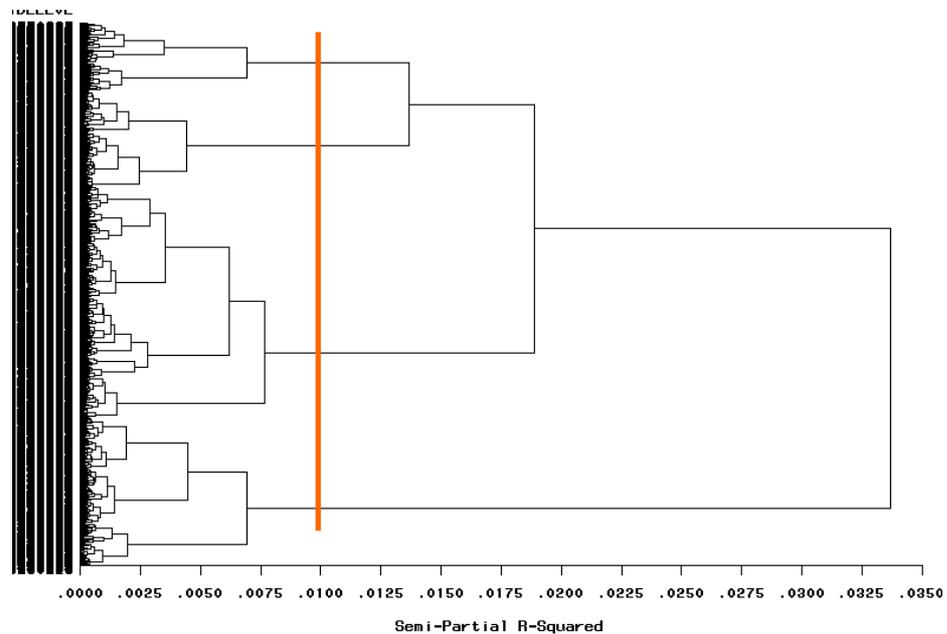
Les objets les plus proches sont rassemblés dans une classe à chaque étape ;
→ il reste 1 seule classe.
La classification ascendante hiérarchique est terminée.

Avant de pouvoir caractériser les groupes ou classes d'individus opérés par la classification ascendante hiérarchique, il faut choisir le nombre de classes à considérer pour décrire au mieux les données. Pour ce faire, on examine l'arbre issu de la classification ascendante hiérarchique. Chaque branche de l'arbre correspond à l'agrégation de deux classes entre elles et a une longueur proportionnelle à la perte d'inertie inter-classe générée par l'agrégation de ces deux classes. L'inertie inter-classe peut être définie comme une mesure de la variabilité entre les classes et l'inertie intra comme celle de la variabilité des individus au sein des classes. L'inertie totale, la variabilité de tous les individus sur les variables sur lesquelles on construit la classification, est la somme de l'inertie inter et de l'inertie intra. Quand on passe de p classes à $p-1$ en agrégeant ensemble 2 des p classes, on augmente l'inertie intra puisque au sein des $p-1$ classes on a dans chaque classe autant ou plus d'individus qu'avant donc des individus plus différents les uns des autres et on perd de l'inertie inter. Il convient de trouver une partition conservant un assez fort taux d'inertie inter, qui assure que les classes sont bien différentes entre elles mais contenant un nombre suffisamment restreint de classes pour que l'interprétation soit possible. En pratique, un compromis entre ces 2 critères qui s'opposent mathématiquement est de couper au niveau d'un fort saut d'inertie inter. Graphiquement, le choix du

nombre de classes de la partition correspond à la coupure de l'arbre qui permet d'éviter d'avoir de trop « longues branches » (Michel Volle).

La classification ascendante hiérarchique

Graphique 10 : arbre de la classification sur les motivations des élèves



Concernant l'étude des motivations des élèves, après examen de l'arbre de la classification, une partition des élèves en 4 classes semble judicieuse.

Deux types de renseignement permettent alors de décrire la partition retenue : le nombre de classes, leur variabilité et leur taille d'une part, et, d'autre part les choix préférentiels de réponses au sein d'une même classe. En d'autres termes, à l'intérieur d'une classe par rapport à l'ensemble des élèves, nous pouvons observer une « sur-représentation » de certaines modalités de réponse. Les modalités sur représentées permettent de caractériser les groupes d'élèves par un profil de réponse type.

Classe 1 : 28% des élèves.

Les élèves de cette classe se caractérisent par des choix prononcés : ils utilisent très fortement le choix « tout à fait vrai (5) » ou « vrai (4) » ; très peu « pas du tout vrai (1) » et n'utilisent pas les codes (2) et (3.)

Les motivations sous-jacentes à leurs réponses les plus sur-représentées sont de deux types :

- un sentiment de mal être si l'élève ne s'implique pas dans le travail proposé à l'école (« j'aurais honte de moi si je ne travaillais pas . ») (motivation introjectée), une attente de retour (« je veux que mon enseignant pense que je suis un bon élève. »). Nous touchons ici à l'image que l'élève désire renvoyer aux autres. Le regard de l'autre a une grande importance aux yeux des élèves de ce groupe.
- une intégration des valeurs du travail scolaire (« C'est important pour moi de travailler à l'école. ») (régulation intégrée) et l'amour du travail bien fait (« Parce que j'aime bien faire comme il faut mon travail scolaire »). (motivation intrinsèque).

Ces élèves répondent massivement « pas du tout vrai (1) » aux questions relevant de la non motivation.

L'examen de l'ensemble des réponses sur-représentées mène à la conclusion suivante : les élèves de la classe 1 ont une tendance générale à répondre « tout à fait vrai » dès lors qu'ils reconnaissent une question afférente à une motivation y compris une motivation telle que la motivation forcée ou régulation externe (ils sont 35,3% à répondre « tout à fait vrai » à la question « j'essaie de bien faire à l'école parce qu'on n'arrête pas de me dire que c'est ce que je dois faire » contre 16,7% des élèves de l'ensemble ; 42,5% à répondre « tout à fait vrai » à la question « en classe, je travaille parce que je ne veux pas que mon enseignant me crie dessus » modalité choisie par seulement 23,1% des élèves de l'ensemble). Nous pouvons donc grossir le trait en résumant ce groupe d'élèves comme un groupe choisissant « tout à fait vrai » lorsqu'il s'agit de n'importe quel type de motivation et « pas du tout vrai » aux questions relevant de l'amotivation. Ce schéma dual pourrait relever du phénomène de désirabilité sociale (les élèves répondent à ce questionnaire en classe sur un livret relevé ensuite par leur enseignant). Ils connaissent les réponses socialement correctes et ne sont sans doute pas véritablement sincères puisqu'en toute logique, l'élève qui travaille bien à l'école parce que c'est important pour lui n'est pas celui qui travaille parce qu'on lui dit de le faire. Ces élèves s'affirment donc comme motivés au sens large du terme, sans distinguer les bonnes formes de motivation des mauvaises.

Classe 2 : 41,8% de notre échantillon.

Les élèves de cette classe sont plus modérés dans leurs réponses, n'utilisant jamais les modalités « pas du tout vrai » et « tout à fait vrai ».

Les motivations sous-jacentes à leurs réponses reprennent les thématiques du groupe précédent, caractère tranché en moins. Le regard des autres est très présent ainsi que la valeur du travail scolaire.

Les réponses se distribuent ici de « un peu vrai (2) » à « vrai (4) ». Toutefois, il faut noter ici que pour des questions assez franches telles que « je me demande bien ce que je fais à l'école. Si je pouvais, je n'irais pas », répondre « un peu vrai » n'est pas un comportement neutre. A cette question, il est probable que soit l'élève franchit le pas en répondant de 2 à 5 soit il ne se reconnaît pas dans l'affirmation (ou n'ose en tout cas pas le déclarer) et choisit la modalité 1. Ces élèves ressemblent aux élèves de la classe 1 mais ils modèrent leurs réponses aux questions concernant des motivations et franchissent parfois le pas d'affirmer une présence d'amotivation. Ils ne semblent donc pas présenter une forme de motivation bien identifiée.

Classe 3 : 12,4% de l'échantillon

Les élèves de cette classe sont originaux puisqu'à l'opposé des élèves des classes 1 et 2, ils rejettent cette fois les questions relevant de motivations, quelles qu'elles soient.

Les réponses se distribuent de « pas du tout vrai (1) » à « un peu vrai (2) ».

Les motivations de type intrinsèque sont rejetées...aussi bien en ce qui concerne la valeur du travail (« C'est important pour moi... »), l'agrément du travail (« c'est agréable de répondre aux questions. ») ou la curiosité (« je veux apprendre de nouvelles choses. »).

Les réponses se distribuent de « un peu vrai (2) » à « tout à fait vrai (5) ». En considérant les réponses « sur-représentées » pour cette classe et le caractère non socialement correct des questions

d'amotivation, nous pouvons faire l'hypothèse que la réponse 2 (un peu vrai) est ici très proche d'un assentiment.

Cette classe représenterait les élèves non motivés de notre échantillon.

Classe 4 : 17,8% de l'échantillon.

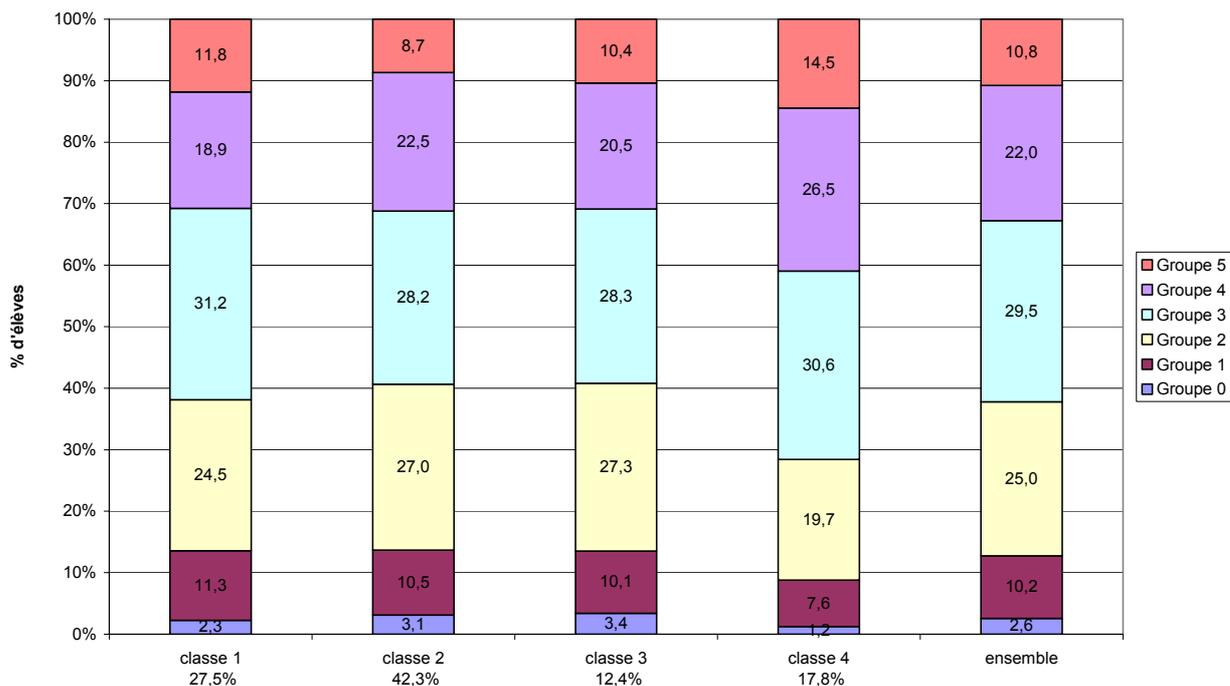
Ces élèves sont particulièrement intéressants car ils sont les premiers à refuser catégoriquement à la fois l'amotivation et la régulation externe voire les motivations relevant du regard d'autrui. En quelque sorte, ces élèves se différencient des autres en distinguant au sein des différentes formes de motivation celles avec lesquelles ils ne sont pas d'accord. Leur motivation n'est pas liée à une contrainte extérieure (« je n'ai pas envie que mon enseignant me crie dessus ») (« on n'arrête pas de me dire que c'est ce que je dois faire »), ni au regard de l'autre (« je veux que les autres élèves pensent que je suis intelligent »).

Un examen de l'ensemble des réponses sur-représentées permet d'affirmer qu'ils ont tendance à rejeter la motivation introjectée et à plébisciter motivation intrinsèque et motivation intégrée qui sont d'après Deci&Ryan les formes de motivations les plus bénéfiques pour les apprentissages scolaires.

Croisement entre la typologie issue de l'examen des motivations des élèves et les performances à l'évaluation bilan de 2003

La classification ascendante hiérarchique a permis une caractérisation de l'échantillon en différentes classes. Par ailleurs les performances des élèves sont décrites par leur groupe d'appartenance sur l'échelle de compréhension. Un croisement de ces deux variables permet de voir si le fait d'appartenir à telle ou telle classe a un effet sur les performances et donc sur l'appartenance à tel ou tel groupe de l'échelle de compréhension.

Graphique 11 : groupe de niveau en compréhension et profil de motivation



Lecture : Les élèves de la classe 1 (27,5% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit : 2,3% dans le groupe 0 – 11,3% dans le groupe 1 – 24,5% dans le groupe 2 – 31,2% dans le groupe 3 – 18,9% dans le groupe 4 et 11,8% dans le groupe 5.

Le graphique 11 ci-dessus, montre une proportion des élèves de la classe 4 de la typologie dans les meilleurs groupes de compréhension (groupes 4 et 5) bien supérieure à celle de l'ensemble des élèves ou des autres classes. Cette proportion s'élève en effet à 41% contre 30% dans l'ensemble ou dans les autres classes.

Un écart conséquent et statistiquement significatif en terme de score global moyen de compréhension sépare la classe 4 des autres classes. Il n'y a pas de différences significatives dans les scores des classes 1, 2 et 3. Rappelons que les élèves de la classe 3 s'affirmaient non motivés, déclaration que nous pouvons juger sincère étant donné son caractère non « socialement » correct. Étant donné que les élèves des classes 1 et 2 obtiennent des résultats similaires à ceux de la classe 3, nous pouvons mettre à nouveau en doute la sincérité des déclarations de ces élèves. Nous pouvons aussi réaffirmer comme Deci&Ryan le caractère bénéfique des motivations de type intégrée et intrinsèque sur les performances scolaires des élèves, puisque ce sont ces seules formes de motivations que plébiscite la classe 4, contrairement aux autres classes qui ne les distinguent pas des autres motivations.

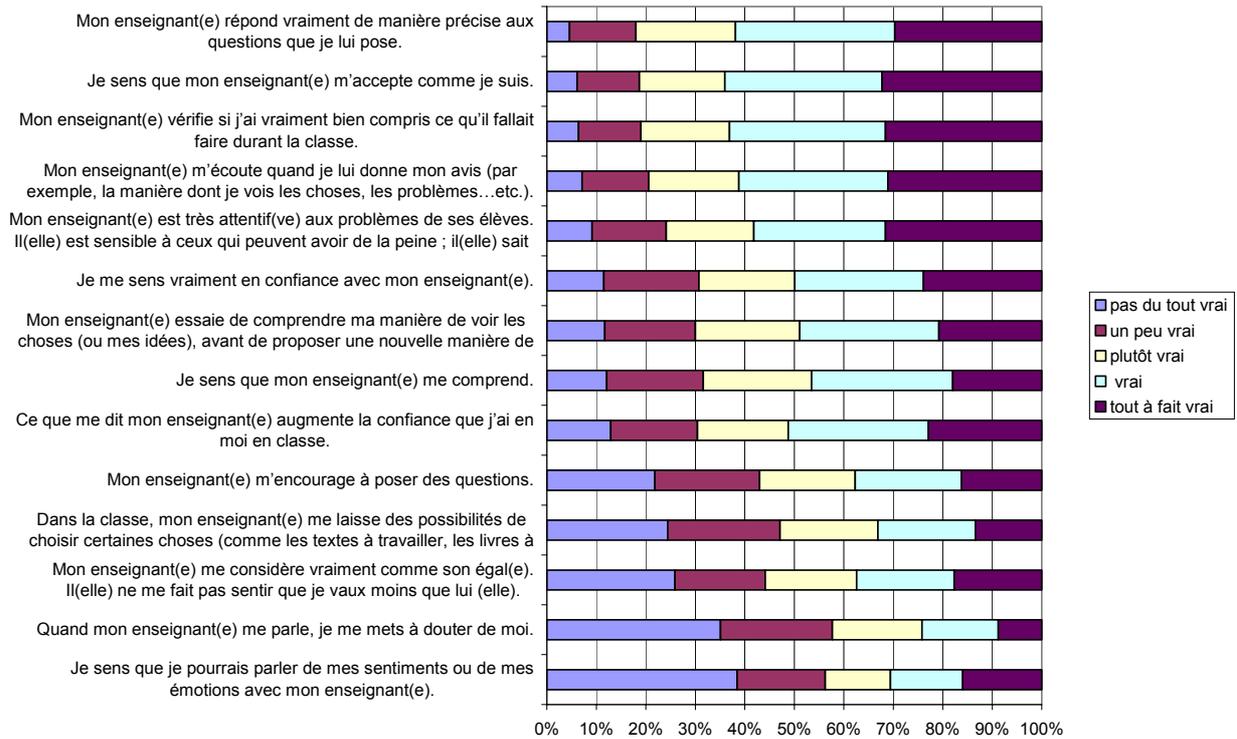
Une de nos hypothèses est que les élèves de la classe 4 trouvent leurs attentes comblées à l'école. Ils y viennent par plaisir et pour y apprendre des choses et ils trouvent en écho une structure qui valorise ces attitudes. Il s'agit alors d'un système qui s'auto alimente, la motivation induit un travail, travail qui est valorisé par l'école et qui alimente la motivation des élèves de cette classe.

L'élève et son enseignant

Cette dimension essaie de cerner la vision qu'ont les élèves de leurs enseignants.

État descriptif des réponses des élèves

Graphique 12 : les 14 items relatifs à la relation entre l'élève et son enseignant

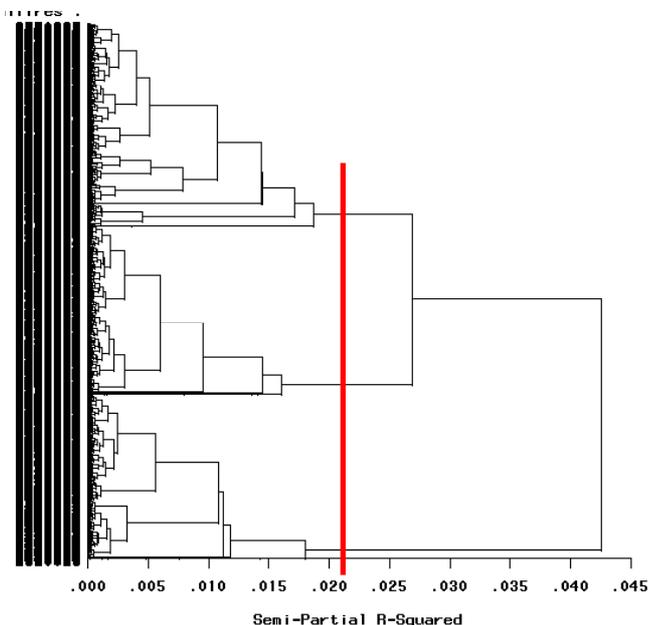


En général, les élèves pensent que les enseignants les écoutent quand ils donnent leur avis, qu'ils répondent de manière précise à leurs questions et qu'ils vérifient que les élèves ont bien compris. Ils acceptent les élèves comme ils sont. Les enseignants sont attentifs aux problèmes des élèves. Ils les mettent en confiance et ceux-ci ne se mettent pas à douter quand les enseignants leur parlent. Néanmoins, les élèves ne s'affirment pas prêts à parler de leurs émotions, de leurs sentiments à leurs enseignants.

Classification ascendante hiérarchique

Sur le modèle de l'étude des aspects motivationnels des élèves, une classification ascendante hiérarchique a été réalisée sur les 14 questions relatives à l'élève et son enseignant.

Graphique 13 : arbre de la classification sur l'élève et son enseignant



L'examen de l'arbre de la classification nous conduit à retenir une partition des élèves en 3 classes. Il y a une quasi équi-répartition des élèves au sein des 3 classes de la partition retenue

Classe 1 : 30,8% des élèves

Il s'agit des élèves qui déclarent avec force qu'il est « tout à fait vrai » qu'ils se sentent en confiance avec leur enseignant qu'ils voient comme idéal : sensible et attentif aux problèmes de ses élèves, celui-ci les comprend, les accepte comme ils sont, écoute leur avis, répond de manière précise à leurs questions, vérifie qu'ils ont vraiment bien compris ce qu'il fallait faire durant la classe. 58,9% des élèves de la classe 1 déclarent qu'il est tout à fait vrai qu'ils se sentent en confiance avec leur enseignant, contre 24,2% de l'ensemble des élèves. 62,6% déclarent qu'il est tout à fait vrai que leur enseignant les écoute quand ils donnent leur avis contre moins d'un tiers des élèves de l'ensemble.

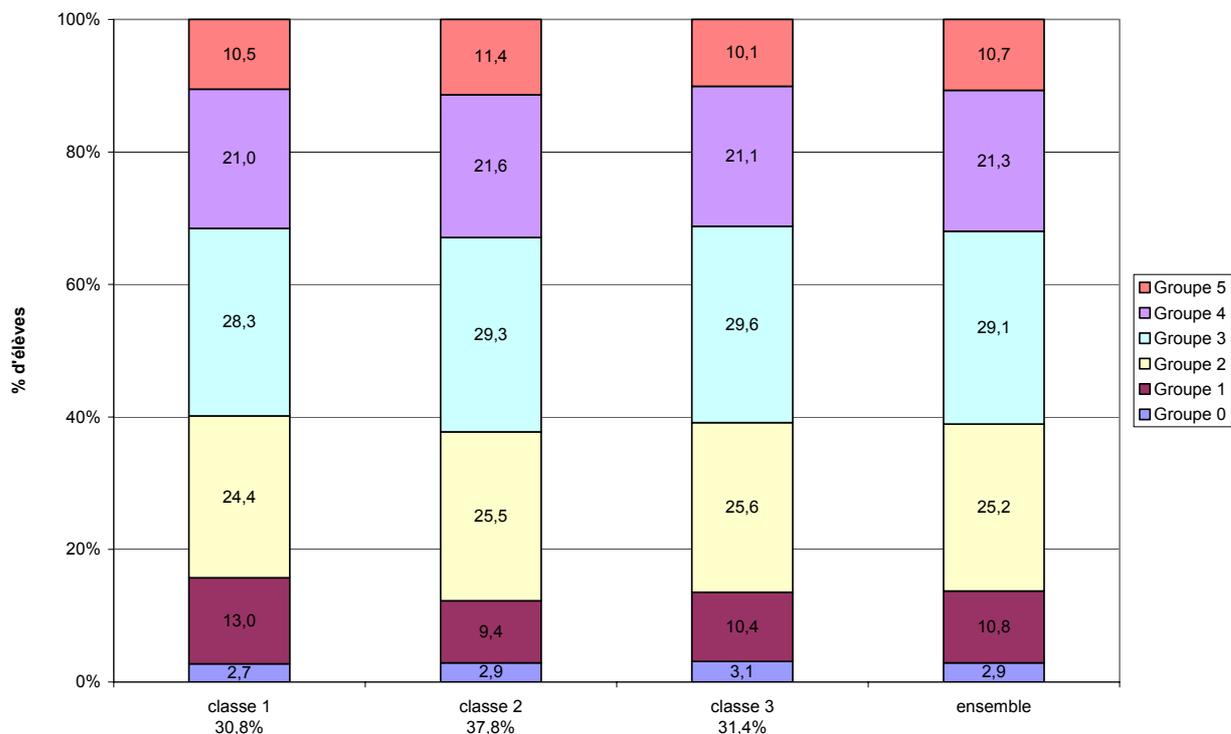
Classe 2 : 37,8% des élèves

A l'opposé des élèves de la classe 1, les élèves de la classe 2 ne se sentent pas du tout en confiance avec un enseignant qui leur semble assez insensible. Si 38% des élèves interrogés répondent « pas du tout vrai » à la question « Je sens que je pourrais parler de mes émotions avec mon enseignant(e) », 61,4% des élèves de la classe 2 choisissent cette modalité de réponse. Les élèves de cette classe déclarent un total manque de confiance en leur enseignant qu'ils jugent indifférents à leur manière de voir les choses et trop « loin » d'eux. Nous pouvons juger ces élèves d'autant plus sincères dans leurs déclarations, qu'il est difficile d'écrire noir sur blanc que l'on n'a pas du tout confiance en son enseignant lorsque celui-ci ramasse ensuite le questionnaire.

Classe 3 : 31,4% des élèves

Ces élèves sont plus mesurés dans leurs réponses que les élèves des groupes 1 et 2. Ils plébiscitent les modalités « plutôt vrai » et « vrai ». Une relation de confiance s'est établie avec leur enseignant même si les élèves gardent une certaine réserve.

Croisement entre la typologie issue de l'examen des réponses concernant la relation de l'élève à son enseignant et les performances à l'évaluation bilan de 2003



Graphique 14 : groupe de niveau en compréhension et profil de relation à l'enseignant

Lecture : Les élèves de la classe 1 (30,8% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit : 2,7% dans le groupe 0 – 13,0% dans le groupe 1 – 24,4% dans le groupe 2 – 28,3% dans le groupe 3 – 21,0% dans le groupe 4 et 10,5% dans le groupe 5.

Le croisement ne montre aucun lien entre la typologie de relation à l'enseignant dégagée et les groupes de performance en compréhension. Nous pourrions faire l'hypothèse que le niveau de performance d'un élève de fin de CM2 résulte notamment de ses 5 années d'école primaire et d'autant de relations différentes à un enseignant. La seule vision de l'élève de son enseignant de CM2 ne réussirait donc pas en une seule année à améliorer ou au contraire diminuer notablement son niveau de performance.

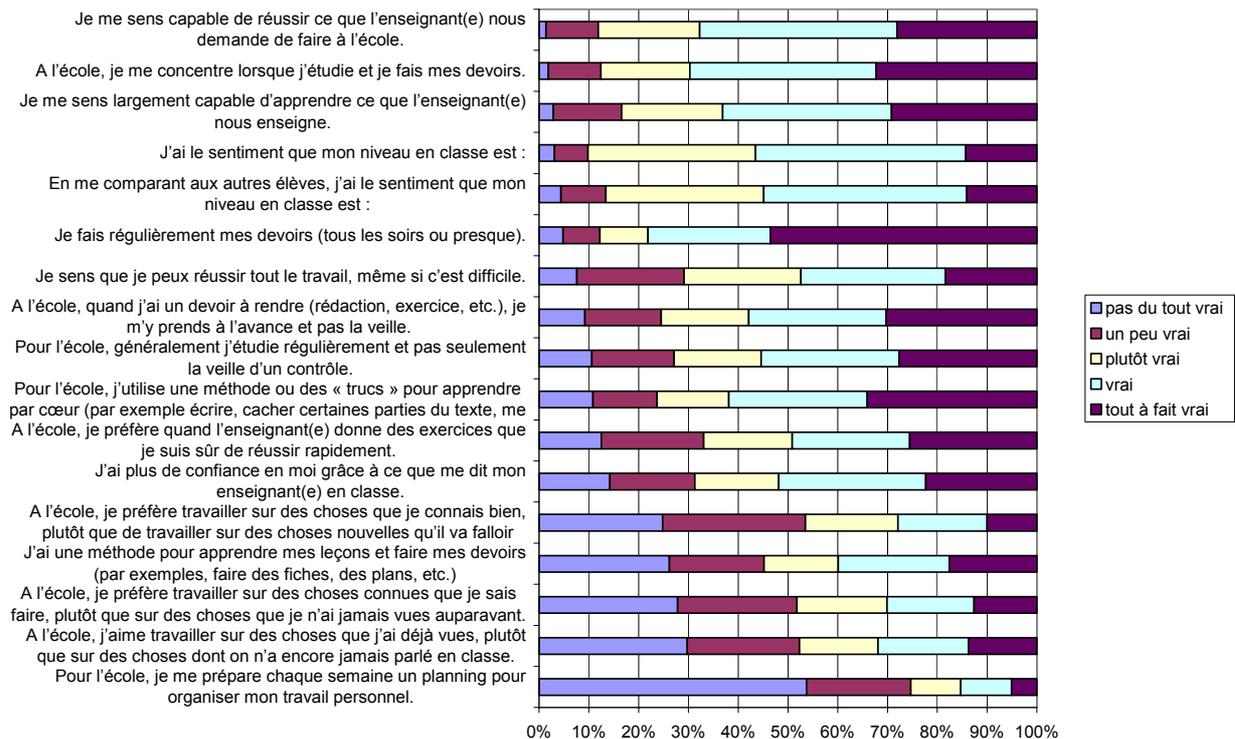
Il est à rappeler que cette étude est une photographie à un instant donné des opinions des élèves. Il ne s'agit pas d'une étude longitudinale qui prendrait en compte un « état initial » et des prises d'informations au cours de l'année scolaire. Un tel protocole mettrait sans doute en valeur « l'effet maître », de l'enseignant de la classe.

Quand je suis à l'école.

La partie « Quand je suis à l'école » interroge les travaux qu'effectuent les élèves et s'intéresse « au métier de l'élève ».

État descriptif des réponses des élèves

Graphique 15 : les 17 items du questionnaire, partie « quand je suis à l'école »



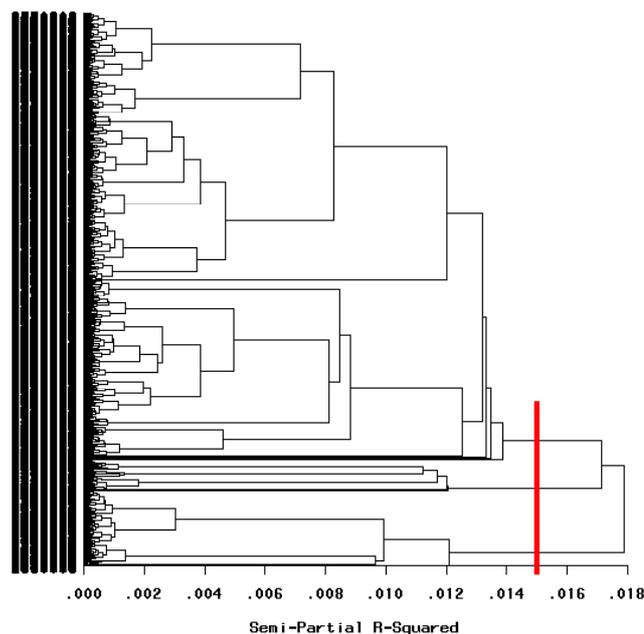
Les élèves déclarent faire régulièrement leur travail et se concentrer en classe. Ils se sentent largement capable de faire ce que leur demande leur enseignant. S'ils ont une ou des méthodes pour apprendre par cœur, ils n'en ont en revanche pas pour l'organisation de leurs devoirs ou apprentissages (planning, plan et fiches).

Les questions concernant le travail à faire en classe sont plus mitigées : « Je préfère travailler sur des choses connues que je sais faire... ».

Classification ascendante hiérarchique

Une nouvelle classification ascendante hiérarchique a été réalisée sur les 17 questions de la partie « Quand je suis à l'école ».

Graphique 16 : arbre de la classification « quand je suis à l'école »



L'examen de l'arbre de la classification conduit à examiner une partition des élèves en 3 classes.

Classe 1 : 13,5% des élèves

Si l'on ne considère que les réponses les plus sur-représentées, les élèves de la classe 1 sont des élèves qui s'auto évaluent comme très bons, qui se sentent tout à fait capables de réussir ce que l'enseignant leur demande de faire à l'école, ils rejettent l'idée de préférer travailler sur des choses déjà bien connues plutôt que sur des choses nouvelles. Ils font preuve de méthodes pour travailler. Ils répondent qu'il est tout à fait vrai qu'ils utilisent un planning pour organiser leur travail personnel à 28,9% (4,9% pour l'ensemble des élèves). Ces élèves sont en confiance à l'école et ont une haute estime de leur potentiel scolaire, ils déclarent avec force (modalité 5) faire preuve de méthodes et d'organisation pour leur travail scolaire. Ils se déclarent curieux d'apprendre de nouvelles choses.

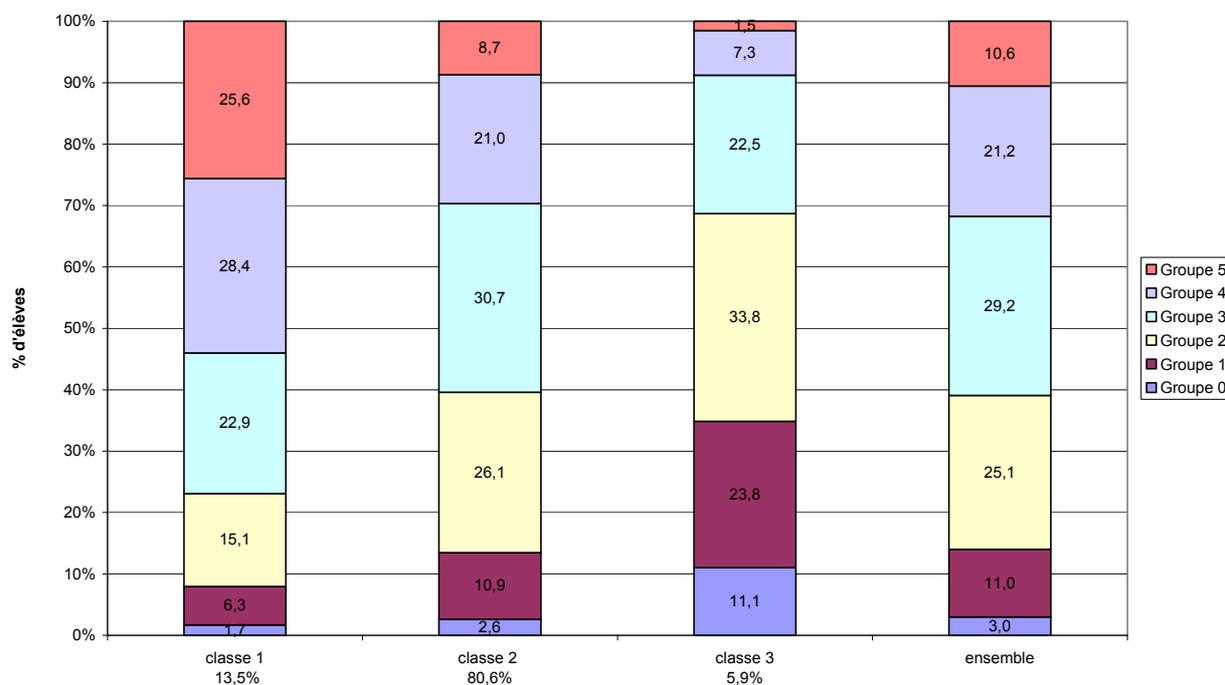
Classe 2 : 80,6% des élèves

Cette classe d'élèves constitue la masse (80,6% de l'échantillon) et revêt donc une certaine hétérogénéité. Il s'agit des élèves qui s'estiment généralement comme moyen ou assez bon quand ils se comparent aux autres élèves voire assez faibles. Représentant la masse des élèves, leurs réponses sont proches de celle de l'ensemble des élèves décrites en début de partie.

Classe 3 : 5,6% des élèves

Cette dernière classe d'élèves, bien qu'en très faible effectif, est dans une situation alarmante, contenant l'ensemble des élèves qui ont le sentiment que leur niveau en classe est très faible. Ils déclarent à 32,1% ne pas se concentrer à l'école lorsqu'ils étudient ou font leurs devoirs, ce qui n'est le cas que de 1,9% des élèves de l'ensemble. Ces élèves s'estiment donc très faibles, ont un total manque de confiance en eux et en leurs capacités et n'arrivent pas à mettre en œuvre des méthodes de travail élémentaires telles que concentration et apprentissage par cœur.

Croisement entre la typologie issue de l'examen des réponses concernant la partie « quand je suis à l'école » et les performances à l'évaluation bilan de 2003



Graphique 17 : groupe de niveau en compréhension et profil d'« écolier »

Lecture : Les élèves de la classe 1 (13,5% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit : 1,7% dans le groupe 0 – 6,3% dans le groupe 1 – 15,1% dans le groupe 2 – 22,9% dans le groupe 3 – 28,4% dans le groupe 4 et 25,6% dans le groupe 5.

Le croisement montre une proportion des élèves de la classe 1 de la typologie dans les meilleurs groupes de compréhension (groupes 4 et 5) bien supérieure à celle de l'ensemble des élèves ou des autres classes. A l'inverse, la proportion des élèves de la classe 3 présents dans les groupes 0 et 1 de l'échelle de compréhension est plus importante que dans l'ensemble.

La classe 2, étant constituée d'un très grand nombre d'élèves de notre échantillon, est très proche des résultats de l'ensemble de l'échantillon.

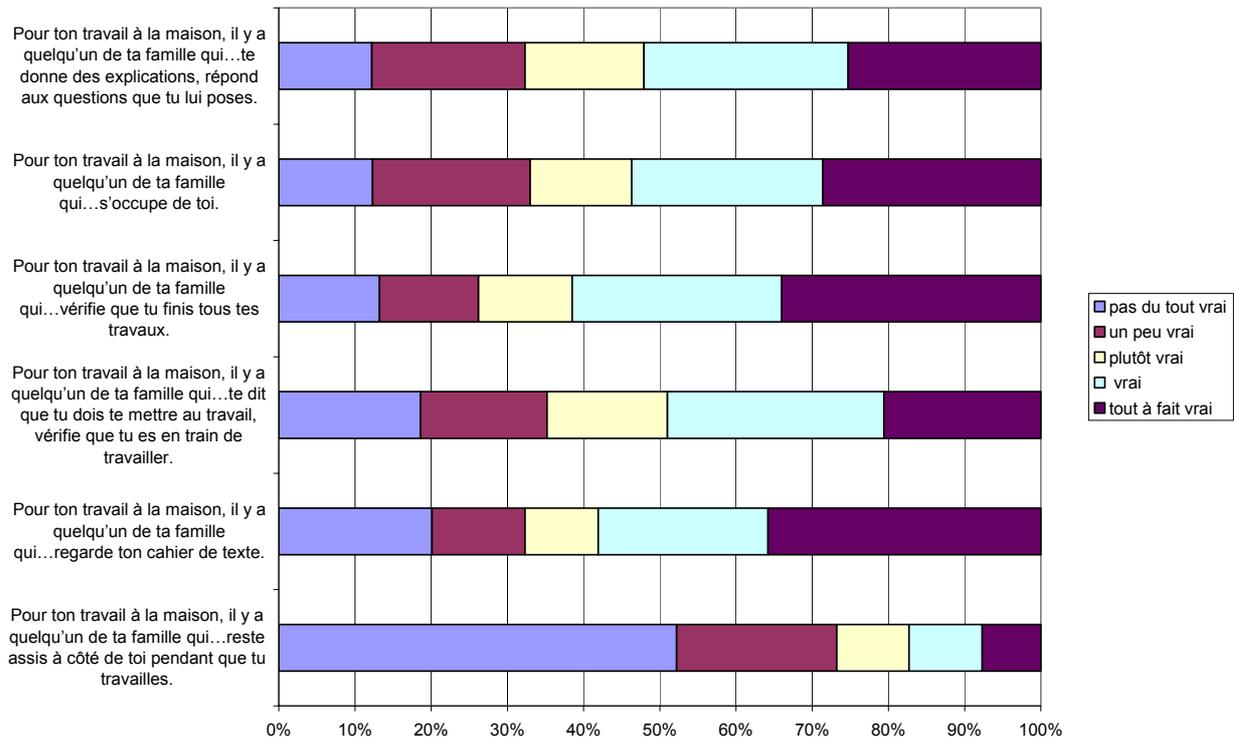
Il en résulte une bonne auto-évaluation des élèves constituant les classes 1 (les « très bons ») et 3 (les « très faibles »).

Le travail à la maison

La partie « Quand je suis à la maison » interroge les travaux qu'effectuent les élèves, en quelque sorte, le métier de l'élève en dehors de l'école.

État descriptif des réponses des élèves

Graphique 18 : les 6 items relatifs au travail à la maison

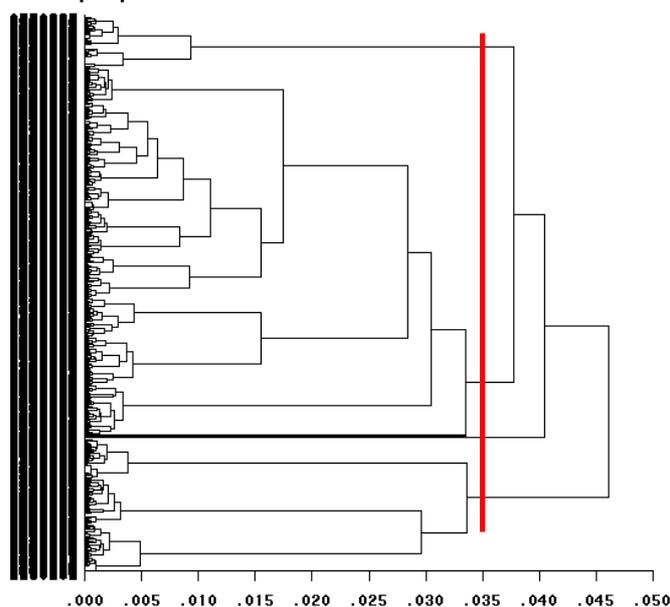


L'examen de la distribution des pourcentages de réponse montre que la plupart des élèves déclarent recevoir un soutien actif de la part d'un membre de leur famille pour leur travail à la maison : explications, réponses aux questions posées... Si la plupart des élèves déclarent qu'un membre de leur famille vérifie plus ou moins régulièrement que leur travail est terminé, plus de la moitié des élèves rejettent totalement l'affirmation selon laquelle un membre de la famille resterait à côté d'eux pendant qu'ils travaillent. Les élèves bénéficient donc généralement d'une certaine autonomie lors de leur travail scolaire à la maison.

Classification ascendante hiérarchique

Une classification ascendante hiérarchique a été réalisée sur les réponses des élèves aux 6 items concernant le travail à la maison.

Graphique 19 : arbre de la classification concernant le travail à la maison



L'examen de l'arbre ci-dessus conduit à l'examen d'un découpage des élèves en 4 classes.

Classe 1 : 24,3% des élèves

Il s'agit d'élèves déclarant un suivi soutenu de leur travail scolaire par un membre de leur famille. 53,9% des élèves de cette classe répondent tout à fait vrai lorsque leur est soumis l'affirmation « Pour ton travail à la maison, il y a quelqu'un de ta famille qui...s'occupe de toi. » contre 28,5% de l'ensemble des élèves de l'échantillon.

Classe 2 : 9,4% des élèves

Ces élèves déclarent ne pas du tout être suivis pour leur travail à la maison. 100% des élèves de cette classe rejettent totalement l'affirmation « Pour ton travail à la maison, il y a quelqu'un de ta famille qui...vérifie que tu finis tous tes travaux. » C'est le cas de seulement 13,3% des élèves de l'échantillon total.

Classe 3 : 65,8% des élèves

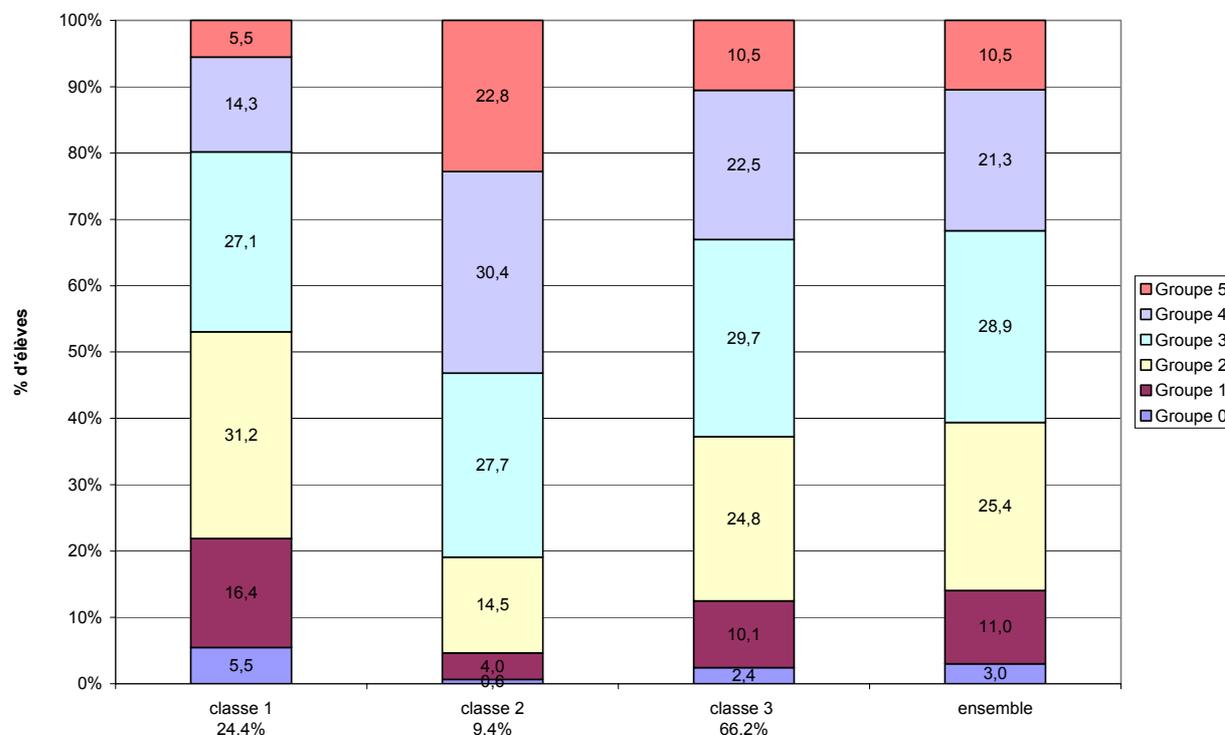
Il s'agit d'élèves se déclarant un peu ou moyennement suivis dans leur travail à la maison.

Classe 4 : 0,5% des élèves

Cette classe ne contient que 0,5% des élèves. Il s'agit globalement de non-répondants. Les résultats à l'évaluation des élèves de cette classe de trop faible effectif ne seront pas analysés par la suite.

Croisement entre la typologie issue de l'examen des réponses concernant le travail à la maison et les performances à l'évaluation bilan de 2003

Graphique 20 : groupe de niveau en compréhension et profil de travail à la maison



Lecture : Les élèves de la classe 1 (24,4% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit : 5,5% dans le groupe 0 – 16,4% dans le groupe 1 – 31,2% dans le groupe 2 – 27,1% dans le groupe 3 – 14,3% dans le groupe 4 et 5,5% dans le groupe 5.

L'analyse montre un effet de la posture d'accompagnement scolaire à la maison sur les performances mesurées à l'évaluation. Cependant, l'effet observé est contre-intuitif : plus l'élève se déclare soutenu dans son travail scolaire par un membre de sa famille et plus il a de chances de se situer dans un groupe faible de compréhension ! Est-ce que l'accompagnement scolaire est le fait des élèves les plus faibles ? Nous aurions pu émettre l'hypothèse a priori qu'il est davantage le fait des enfants des PCS les plus favorisées mais les résultats ci-dessus semblent démontrer surtout que la famille accompagne davantage les élèves les plus faibles, qui ont besoin de plus d'aide que les autres pour mener à bien leur travail scolaire. Tout se passe comme si les bons élèves y arrivaient d'eux-mêmes et n'ayant pas ou peu besoin d'aide et qu'ils étaient moins demandeurs d'explications à la maison et donc moins soutenus, accompagnés dans leur travail.

Cette partie du questionnaire renseigne sur la posture de l'adulte auprès de l'élève pour le travail à la maison. Une étude de la DEP « Aides aux devoirs en dehors de la classe » (N.E. n°06.04) propose une typologie des personnes qui viennent en aide aux élèves à la maison. Mais aucune étude n'a investigué la nature de l'aide proposée à la maison.

Analyse toutes choses égales par ailleurs (questionnaire élève + fiche de renseignement)

Un modèle d'analyse de variance a été appliquée pour vérifier l'influence sur le score global de compréhension de diverses caractéristiques individuelles et de contexte telles que :

le sexe de l'élève, le trimestre de naissance, la PCS du père et de la mère en 4 postes (catégorie très favorisée, catégorie favorisée, catégorie moyenne, catégorie défavorisée), la pré scolarisation à l'école maternelle, le redoublement d'un élève au cours de sa scolarité, le secteur dont dépend l'école (ZEP, Hors ZEP), la taille de l'école, dans le public ou le privé, le soutien reçu à l'école et enfin les 4 variables de typologie dégagées (le profil de motivation, le profil de relation à l'enseignant, le profil de l'élève à l'école et le profil d'accompagnement scolaire reçu à la maison).

Parmi ces variables, le profil de relation à l'enseignant, le trimestre de naissance, le sexe de l'élève et la pré scolarisation à l'école maternelle n'ont pas d'influence statistiquement significative sur le score global de compréhension.

Principe de fonctionnement et commentaires

Le déroulement de l'étude a permis, après la description des données et l'analyse des résultats notamment par l'utilisation de la classification hiérarchique ascendante, de déceler les éléments qui ont une influence brute sur les résultats des élèves.

L'analyse de variance, dite encore « Toutes choses égales par ailleurs » permet de synthétiser l'ensemble de ces observations et de connaître l'effet net de telle ou telle variable en s'affranchissant de tout effet de structure. Par exemple, dans le cadre de cette évaluation, si l'on compare de façon brute les scores moyens des élèves scolarisés dans une école privée versus les élèves scolarisés dans une école publique hors ZEP, on trouve une différence de 2,5 points en faveur des premiers. Si l'on intègre l'ensemble des variables du modèle d'analyse de variance décrit précédemment, les élèves scolarisés dans une grande école publique hors ZEP obtiennent « toutes choses égales du modèle par ailleurs » 4,3 points de plus que leurs homologues scolarisés dans une grande école privée. En corrigeant les effets de structure sociale différente des élèves fréquentant ces écoles, la hiérarchie des performances de ces deux types d'écoles s'inverse donc.

Le modèle finalement retenu (Cf. tableau 5) permet d'expliquer près d'un tiers de la variance du score global de compréhension.

La première colonne présente les variables de l'étude qui ont une influence sur les performances des élèves. On remarquera des variables plutôt de type socio-démographiques (PCS du père, PCS de la mère) ; des variables de type « scolaire » (redoublement, secteur de l'école, soutien au cours de la scolarité) et des variables de type comportementale (typologie de la motivation, attitude à l'école, travail à la maison).

La seconde colonne indique les modalités de référence du modèle. L'élève référent est un élève qui aurait une mère et un père qui seraient caractérisés par une PCS « défavorisée », scolarisé dans une école en ZEP, qui aurait été maintenu en CM2, il aurait bénéficié d'un PPAP, il serait caractérisé par un profil de motivation 4 (élève motivé intrinsèquement), pour l'attitude à l'école, d'un profil d'élève 3 (élève s'auto évaluant comme très faible, manquant totalement de confiance en lui) et pour le travail à la maison d'un profil 3 (élève moyennement soutenu dans son travail à la maison). Il obtiendrait 177,6 points, notre score de référence.

La troisième colonne indique les modalités des différentes variables présentant un effet sur le score de compréhension statistiquement différent au seuil de 5% de celui de la modalité de référence. La quatrième colonne illustre l'impact en termes de points sur le score de l'élève. En d'autres termes, la lecture du tableau montre que si l'élève a un père dont la PCS est moyenne plutôt que défavorisée, son score s'améliore de 11,5 points.

Outre les variables de type socio-démographique ou scolaire dont l'influence sur les performances des élèves a déjà été largement montrée, cette étude permet de présenter trois variables de contexte un peu plus inédites qui influencent les scores.

Il s'agit tout d'abord de la variable de typologie de motivation des élèves. Le profil de référence est ici celui de la classe 4, décrite précédemment comme une classe d'élèves particulièrement intéressante puisque ces élèves plébiscitent totalement la motivation intrinsèque (« je travaille parce que c'est amusant, parce que c'est agréable ») et intégrée (« je travaille parce que c'est important pour moi ») et rejettent les autres formes de motivation plus extrinsèques. La théorie de Deci & Ryan selon laquelle les formes de motivations intrinsèques sont les plus bénéfiques aux apprentissages se voit ici

confortée puisque les élèves de la classe 4 obtiennent entre 6,3 et 8,2 points de plus en moyenne que leurs camarades des classes 1 et 2 ; classe 1 qui déclare adhérer totalement à toutes les formes de motivation proposées y compris externe (« je travaille parce que je ne veux pas que mon enseignant me crie dessus ») ; classe 2 plus modérée dans ses réponses sans véritablement distinguer les différentes formes de motivation. En ce qui concerne la typologie d'élève à l'école, la modalité de référence est ici la classe 3, classe d'élèves s'auto évaluant comme très faibles, déclarant un total manque de confiance en eux et de nettes difficultés à se concentrer. Ces élèves obtiennent toutes choses égales par ailleurs 42,7 points de moins en moyenne que la classe 1 des élèves s'auto évaluant comme très bons et se déclarant très organisés, utilisant en proportion non négligeable un planning pour organiser leur travail personnel et curieux d'apprendre de choses nouvelles et 17,3 points de moins que la masse des autres élèves (classe 2). Quant au profil d'accompagnement scolaire reçu à la maison, notre modalité de référence est la classe 3, classe des élèves moyennement soutenus. Ils obtiennent toutes choses égales par ailleurs en moyenne 12,2 points de plus que les élèves de la classe 1 qui sont les élèves se déclarant les plus soutenus dans leur travail à la maison et 15,6 points de moins que les élèves de la classe 2 qui sont les élèves déclarant ne pas du tout être soutenus par un membre de leur famille pour leur travail à la maison. Il semblerait donc que le fait d'être aidé à la maison soit corrélé négativement en fin d'école avec les performances scolaires de l'élève. Les bons élèves de CM2 seraient donc des élèves particulièrement autonomes du point de vue de leur travail à la maison.

Comme nous l'avons relevé précédemment ceci interroge sur l'aide aux devoirs à la maison ... Nos hypothèses dans le domaine sont qu'un bon élève se met sans doute au travail très facilement à la maison. Que cela ne lui pose aucun problème et qu'il ne perçoit pas la possibilité de l'aide qui lui est offerte par l'adulte proche. Il n'en a pas besoin et dès lors déclare, sans doute, travailler seul. Il est paradoxal d'observer que lorsqu'il y a une aide pour ces élèves, elle s'avère contre productive au regard des performances. Est-ce qu'au moment où l'élève a un doute, un problème, il reçoit une aide qui au lieu de clarifier le problème vient, au contraire brouiller sa perception ? Nous pensons, par exemple, aux méthodes que peuvent employer les enseignants mais qui seraient non connues des "aidant"s. Dans ce cas, l'aidant viendrait proposer des méthodes connues de lui, qu'il aurait pratiquées en son temps d'écolier, mais qui proposeraient une alternative non pertinente pour l'élève. Cette partie ouvre un champ d'investigation particulièrement vaste.

Tableau 5 : analyse toutes choses égales par ailleurs

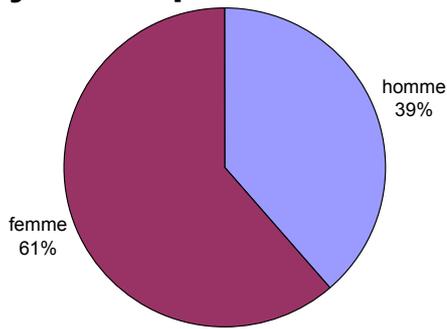
Variable	Modalités de référence	Modalités	Coefficients	t de Student
Constante			177,6	
PCS du père	défavorisée	favorisée A ³	23,8	10,5
		favorisée B	15,4	6,8
		moyenne	11,5	5,8
PCS de la mère	défavorisée	favorisée A	15,9	6,4
		favorisée B	9,7	4,3
		moyenne	3,6	2,0
Maintien	a été maintenu en CM2	n'a jamais été maintenu	15,1	2,4
		a été maintenu en CP	-16,3	-2,3
strate de l'école	école en ZEP	grande école privée	9,4	3,1
		grande école publique hors ZEP	13,7	5,4
		petite école privée	12,3	2,0
		petite école publique hors ZEP	10,3	3,6
Soutien au cours de la scolarité	oui, a bénéficié d'un PPAP	non, n'a reçu aucun soutien	27,7	3,3
typologie de motivation élève	profil de motivation 4	classe de motivation 1	-8,2	-3,8
		classe de motivation 2	-6,3	-3,1
typologie d'élève "quand je suis à l'école"	profil d'élève à l'école 3	classe 1	42,7	11,3
		classe 2	17,3	5,2
typologie de travail à la maison	profil d'accompagnement scolaire 3	classe 1	-12,2	-7,1
		classe 2	15,6	6,3
Part de variance expliquée par le modèle				32,4%

Lecture :Le t de Student est un indicateur du degré de significativité des coefficient associés à chaque modalité. Plus il est élevé en valeur absolue, plus le coefficient a de chances d'être significativement différent de 0 et donc de jouer un rôle important dans le modèle. Tous les coefficients sont significatifs au seuil de 5%.

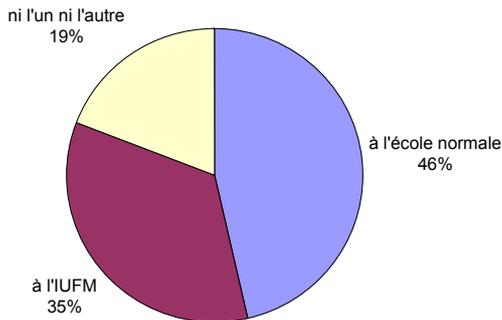
"Toutes choses égales du modèle par ailleurs" (la PCS du père et de la mère en 4 postes (catégorie très favorisée, catégorie favorisée, catégorie moyenne, catégorie défavorisée), le maintien d'un élève au cours de sa scolarité, etc..), un élève en grande école publique hors ZEP obtient un score en compréhension supérieur de 13,7 points, en moyenne, à celui d'un élève scolarisé en ZEP. Ou encore, un élève n'ayant reçu aucun soutien au cours de sa scolarité obtient un score en compréhension supérieur de 27,7 points, en moyenne, à celui d'un élève ayant bénéficié d'un PPAP. La valeur de la constante (177,6 points) correspond au score moyen de compréhension d'un élève caractérisé pour chaque variable par la modalité de référence, en l'occurrence ici, un élève de père et mère de pcs défavorisées, ayant été maintenu en CM2, scolarisé en ZEP, ayant bénéficié d'un PPAP, de profil de motivation 4, profil d'élève à l'école 3 et profil d'accompagnement scolaire 3.

³ La catégorie dite "**favorisée A**" comprend les professions libérales, les cadres de la fonction publique, les professeurs et assimilés, les professions de l'information, des arts et du spectacle, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, les ingénieurs, les cadres techniques d'entreprise, les instituteurs et assimilés, et les chefs d'entreprise de dix salariés ou plus. La catégorie dite "**favorisée B**" comprend les professions intermédiaires de la santé et du travail social, le clergé, les professions intermédiaires administratives de la fonction publique, les professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, les techniciens, le contremaîtres, les agents de maîtrise, les retraités cadres et professions intermédiaires. La catégorie dite "**moyenne**" comprend les agriculteurs-exploitants, les artisans, les commerçants et assimilés, les employés civils, les agents de service de la fonction publique, les policiers et militaires, les employés administratifs d'entreprise, les employés de commerce, les personnels de service direct aux particuliers, les retraités agriculteurs-exploitants, les retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise. La catégorie dite "**défavorisée**" comprend les ouvriers qualifiés, les ouvriers non-qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle.

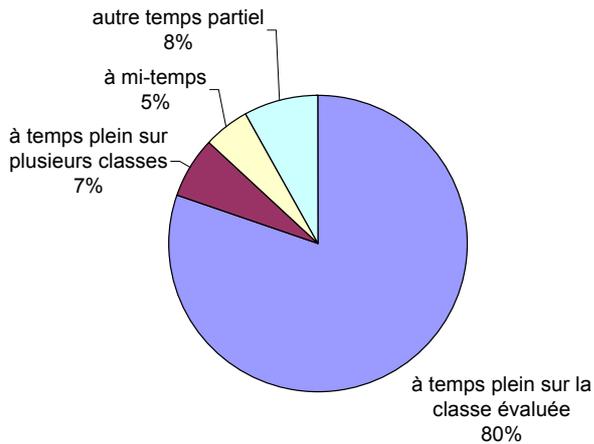
Analyse du questionnaire enseignant



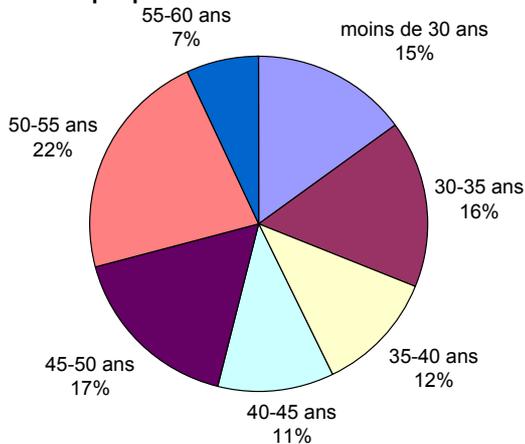
Graphique 1 : sexe de l'enseignant



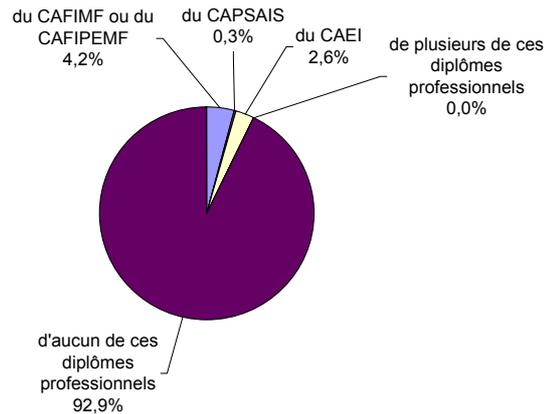
Graphique 2 : Avez-vous suivi une formation initiale :



Graphique 4 : Travaillez vous :



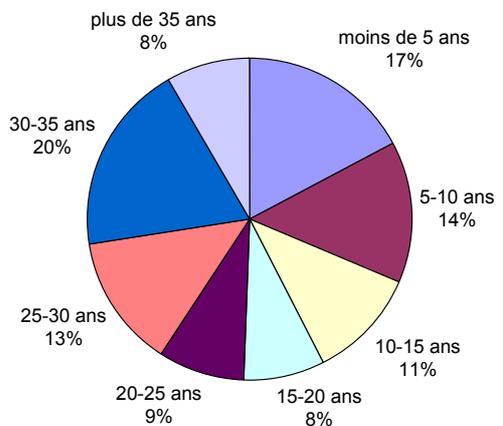
Graphique 6 : âge de l'enseignant



Graphique 3 : Êtes vous titulaire :



Graphique 5 : Comptez-vous rester enseignant(e) dans votre école l'année prochaine ?



Graphique 7 : Nombre d'années dans la fonction d'enseignant(e) :

État descriptif de l'échantillon d'enseignants

Remarque : à noter que l'échantillon tiré pour cette enquête est représentatif des élèves. Il était demandé aux enseignants de ces élèves de bien vouloir remplir leur questionnaire. L'échantillon des enseignants n'est donc pas représentatif de l'ensemble des enseignants du système éducatif mais apporte des éléments importants en ce qui concerne les contextes liés à l'enseignement.

336 enseignants ont renseigné le questionnaire. Parmi eux, il y a 61% de femmes et 39% d'hommes. Ils sont 15% entre 25 et 30 ans ; 28% entre 30 et 40 ans ; 28% entre 40 et 50 ans et 29% de plus de 50 ans. Ils sont 46% à avoir suivi une formation à l'école normale (1), 35% à être passés par un IUFM. 19% n'ont pas eu de formation initiale à l'IUFM ou à l'école normale. 93% d'entre eux ne possèdent aucun diplôme professionnel ; ils sont 4,2% à posséder le CAPFIMP ou son équivalent (1), 0,3% à posséder le CAPSAIS ou son équivalent. 2,6% possèdent le CAEI. 69% des enseignants sont dans l'éducation nationale depuis plus de 10 ans.

80% déclarent travailler à plein temps, 7% exercer un plein temps mais dans plusieurs classes. 5% ont choisi d'exercer à mi-temps et ils sont 8% à travailler en temps partagé autre que le mi-temps. Il s'agit, sans doute, d'enseignants chargés de fonctions diverses (directeur, formateur...).

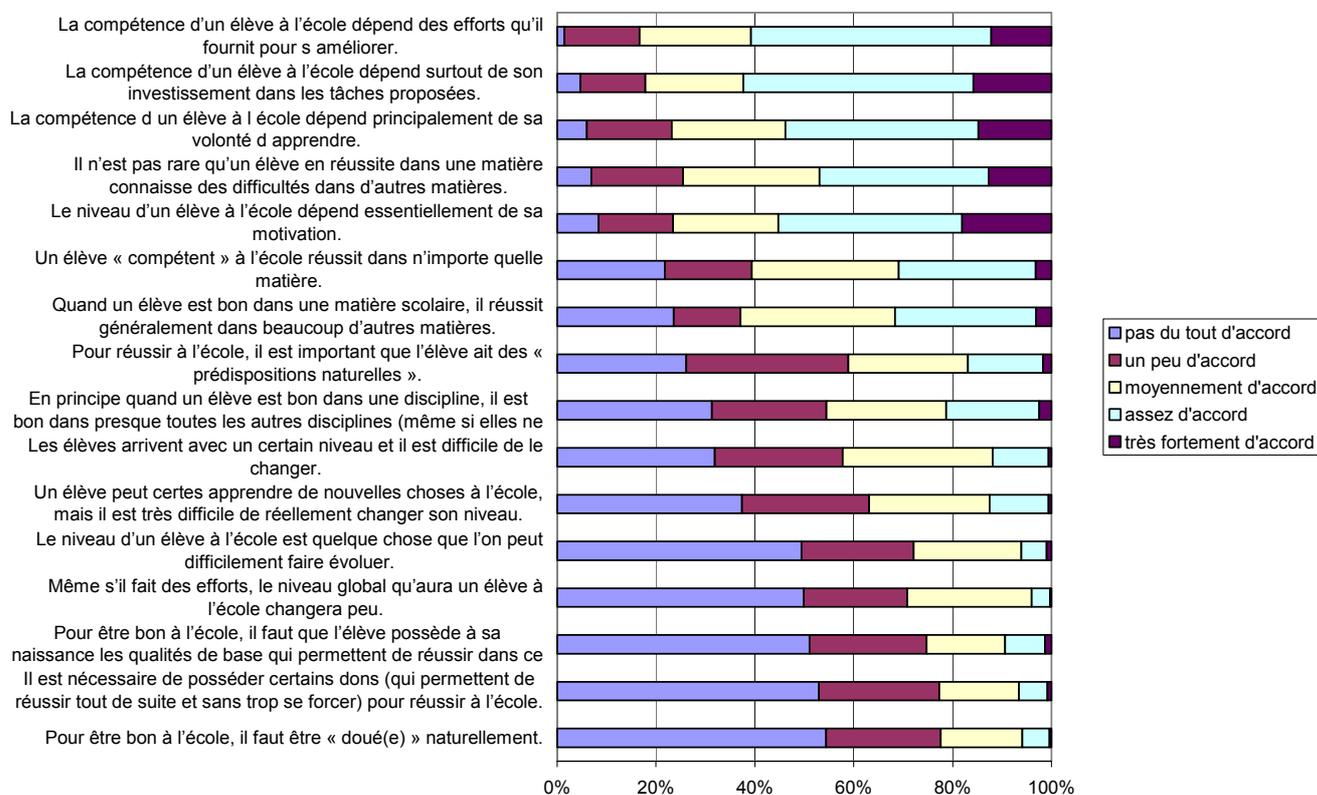
79% des enquêtés comptent rester dans leur poste l'année suivante (1), 9% souhaitent être nommées dans une autre école (2), 1% demande un autre type de poste (conseiller pédagogique par exemple), 3% demandent leur départ à la retraite (4). À noter que 8% des enseignants ont un projet autre (non spécifié).

Votre opinion sur les élèves en général

L'opinion des enseignants sur les élèves en général permet de faire émerger l'élève « idéal ». Il s'agit d'un élève caractérisé par sa capacité à fournir des efforts et par sa motivation très forte pour réussir.

État descriptif des réponses des enseignants

Graphique 8 : Les 16 items de la partie « votre opinion sur les élèves en général »



Deux facteurs sont rejetés fortement par les enseignants : tout d'abord, le refus du don ou des dons nécessaires pour réussir et concomitamment le fait qu'on ne puisse changer le niveau d'un élève. En d'autres termes, les enseignants réaffirment le principe de l'éducabilité. Ils ont un rôle à jouer auprès des élèves et leur action permet de faire progresser les élèves.

Les enseignants sont beaucoup plus partagés sur les affirmations du type : si un élève est bon dans un domaine, il est bon dans tous les domaines. Ceci fait sans doute écho à des observations de classe. En effet, les enseignants connaissent d'une part des élèves qui font preuve de compétences dans tous les domaines et donc qui viendraient corroborer l'affirmation sus nommée, mais ils ont aussi en mémoire le ou les contre-exemples : c'est à dire l'élève qui est parfois brillant dans un domaine et qui déçoit dans d'autres disciplines. Il est donc difficile de généraliser...

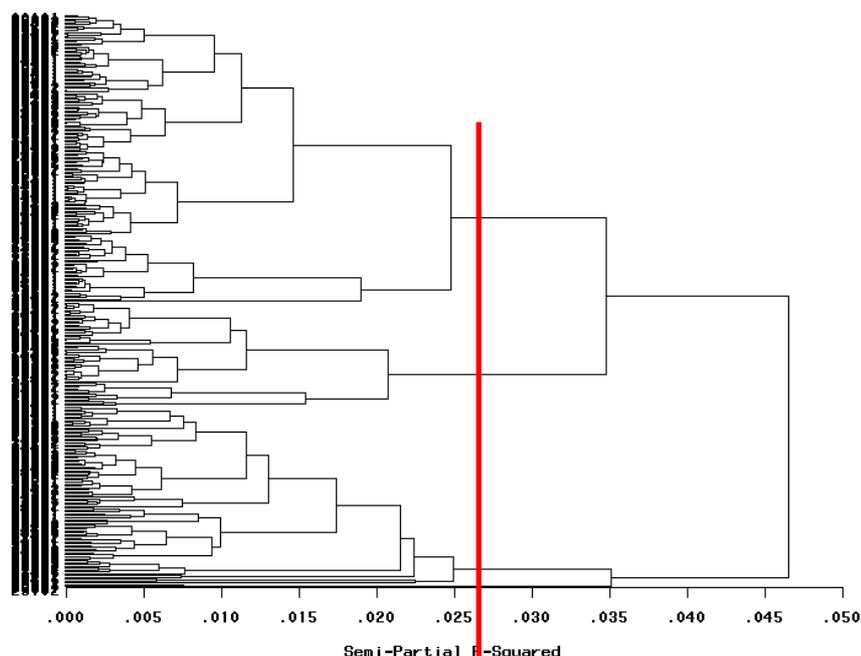
Une analyse en composantes principales conduite sur les réponses des enseignants ayant répondu aux 16 questions relatives à l'opinion de l'enseignant sur les élèves en général met en évidence 4 ensembles de variables nettement distincts et très cohérents du point de vue du sens :

- un ensemble formé des questions 4, 8, 12 et 16 : le niveau d'un élève à l'école dépend essentiellement de sa motivation, de sa volonté, de son investissement, des efforts fournis.
- un ensemble formé des questions 3, 7 et 11 : quand un élève est bon dans une matière, il réussit dans toutes.
- un ensemble formé des questions 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13 et 14 : la performance scolaire serait issue d'un don naturel que l'école ne pourrait que peu modifier et avec difficultés.
- La question 15, à part, a une très mauvaise corrélation item-test, nous la retirerons de la classification ascendante hiérarchique.

Classification ascendante hiérarchique

L'examen de l'arbre de la classification ascendante hiérarchique opérée sur les réponses des enseignants ayant répondu aux 15 questions retenues conduit à une partition des enseignants en 4 classes.

Graphique 9 : arbre de la classification ascendante hiérarchique sur les 15 questions relatives à l'opinion de l'enseignant sur les élèves en général



Classe 1 : 19,9% des enseignants.

Cette classe regroupe 19,9% des enseignants. Ces enseignants s'avèrent un peu d'accord lorsque leur est présentée l'idée selon laquelle « la compétence d'un élève à l'école dépend essentiellement de sa volonté d'apprendre » (63,1% des enseignants de la classe contre 17,8% de l'ensemble des enseignants), de sa motivation, de son investissement, des efforts fournis. Il s'agit d'enseignants se déclarant ne pas être du tout d'accord avec la conception du niveau à l'école d'un élève comme une prédisposition naturelle, de caractère totalement inné que l'école pourra difficilement changer et rejetant également l'idée que lorsqu'un élève est bon dans une discipline, il est bon dans toutes. S'ils réfutent l'idée du caractère inné des performances scolaires sur lesquelles l'école n'aurait que peu de prise, leur foi en la motivation des élèves comme levier pour les apprentissages est très mesurée (« un peu d'accord », « moyennement d'accord » sont les modalités de réponse massivement choisies.)

Classe 2 : 50,3% des enseignants.

Si les enseignants de cette classe rejettent massivement comme dans la classe 1 l'idée de « prédispositions naturelles », ils se situent davantage du côté des modalités « assez d'accord » et « très fortement d'accord » pour les questions relatives à l'influence de l'investissement personnel et de la motivation sur les compétences. Ils témoignent donc d'un plus grand enthousiasme vis-à-vis de la motivation des élèves comme facteur de progrès.

Classe 3 : 29,4% des enseignants.

Les enseignants de la classe 3 abondent dans le sens de l'idée des prédispositions naturelles selon laquelle l'élève naît compétent ou non (« moyennement d'accord » « assez d'accord »), il ne le devient pas, l'école ne peut pas ou très difficilement changer les choses, même si l'élève fait des efforts.

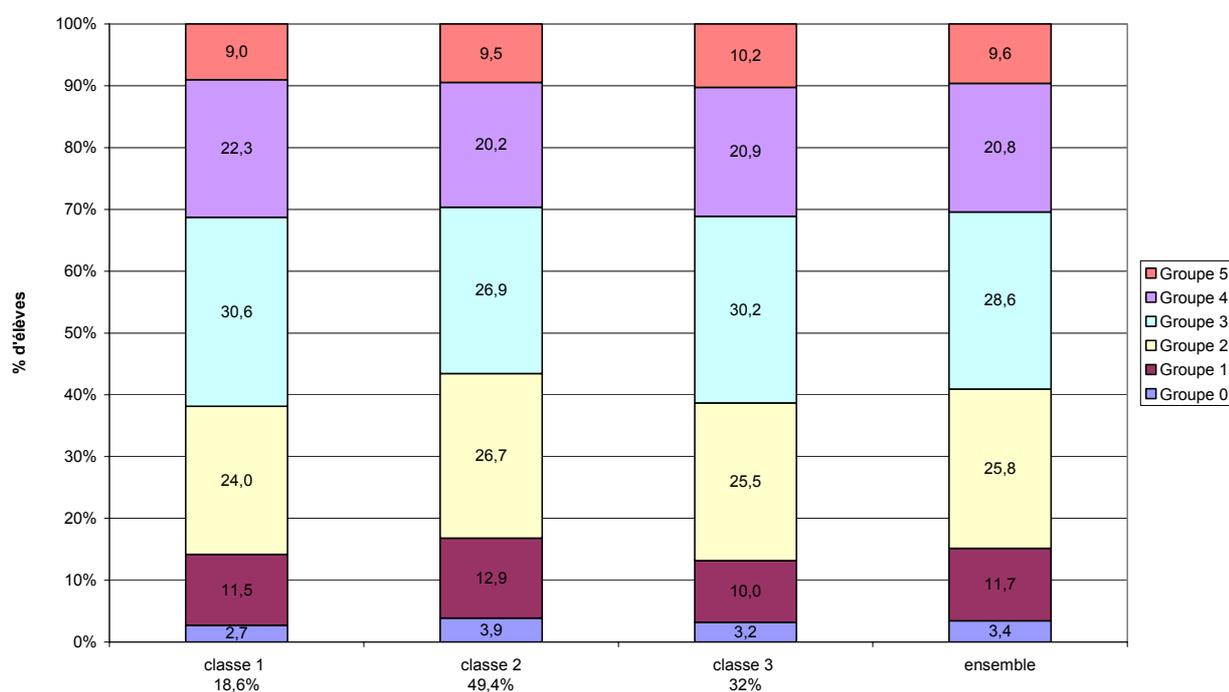
Classe 4 : 0,5% des enseignants.

Cette dernière classe s'avère difficilement interprétable car elle ne contient que 2 enseignants. Ces enseignants s'avèrent atypiques par le fait qu'ils sont les seuls à avoir choisi de déclarer être très fortement d'accord avec l'affirmation « Pour être bon à l'école, il faut être doué naturellement ».

On remarque enfin que, concernant la zone de l'école, qu'il y a une sur-représentation des enseignants du public hors ZEP dans la classe 1, des enseignants de ZEP dans la classe 2 et enfin des enseignants du privé dans les classes 3 et 4.

Croisement avec les groupes de performances

Graphique 10 : groupe de niveau en compréhension et profil d'opinion de l'enseignant sur les élèves en général



Lecture : Les élèves de la classe 1 (24,4% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit : 5,5% dans le groupe 0 – 16,4% dans le groupe 1 – 31,2% dans le groupe 2 – 27,1% dans le groupe 3 – 14,3% dans le groupe 4 et 5,5% dans le groupe 5.

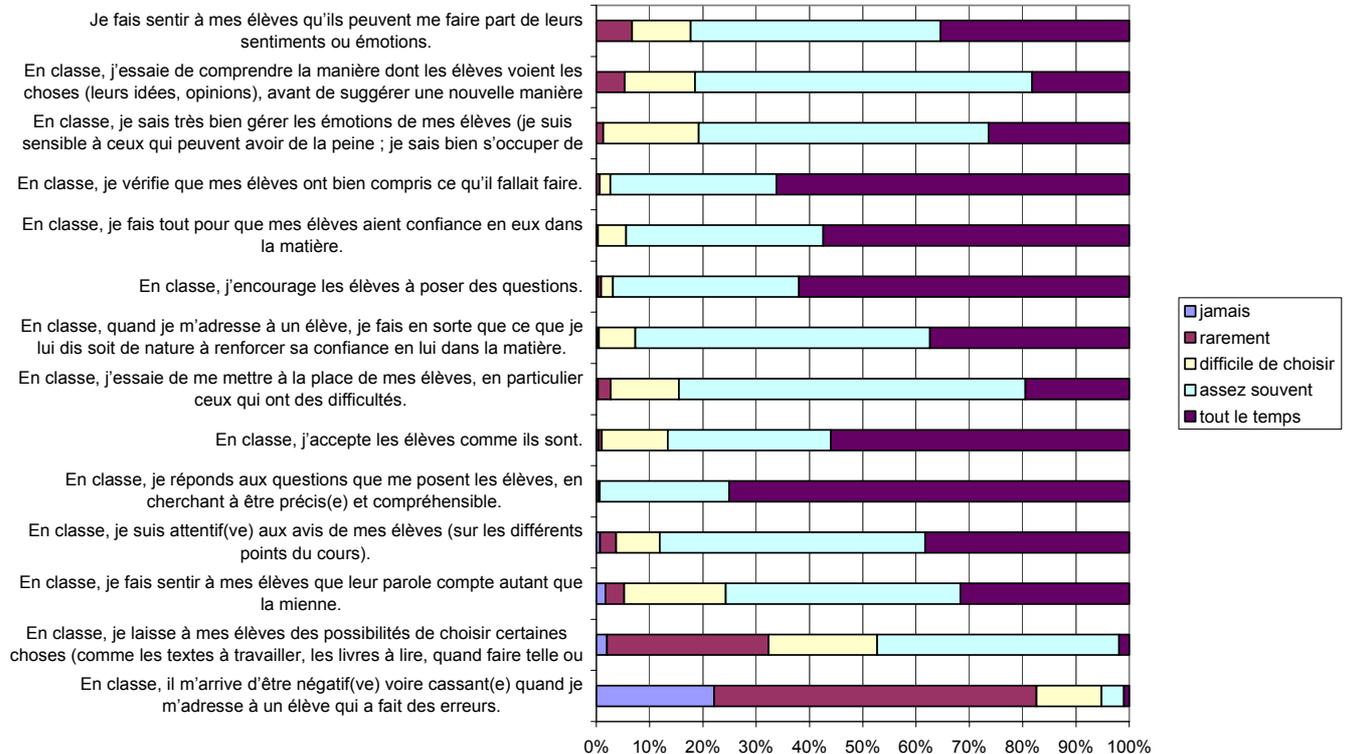
Il y a un effet significatif quoique assez ténu et contre-intuitif de la typologie des enseignants sur l'appartenance de l'élève à un groupe de niveau de l'échelle de compréhension. Les résultats concernant la classe 4 d'enseignant n'ont pas été analysés à cause du trop faible effectif de cette classe. L'effet observé ici est sans doute lié à un effet de structure. Plus qu'une hiérarchie des performances des élèves des enseignants des 3 classes que nous venons de dégager, nous observons très certainement ici la hiérarchie des performances des élèves scolarisés dans une école privée (type d'école sur-représentée dans la classe 3 d'enseignants), dans une école publique hors ZEP (sur-représentée dans la classe 1) ou dans une école publique en ZEP (sur-représentée dans la classe 2). L'analyse de variance conduite en fin de partie permettra de s'affranchir de tels effets de structure.

Les choix en matière d'enseignement

Il s'agit ici de réponses qui correspondent au style d'enseignement mis en place.

État descriptif des réponses des enseignants

Graphique 11 : les 14 items relatifs aux choix de l'enseignant en matière d'enseignement



Comme précédemment, les réponses ont été classées afin de dégager le pôle positif et les affirmations fortement rejetées. En haut de tableau, les variables autour desquelles se développe un climat favorisant une mise en confiance de l'élève : « en classe, je fais tout pour que mes élèves aient confiance en eux dans la matière » ; ceci se décline sur un certain nombre de messages que l'enseignant essaie de faire passer : « Je fais sentir à mes élèves qu'ils peuvent me faire part de leurs sentiments... », « Je sais très bien gérer les émotions de mes élèves... ». Nous voyons aussi les modalités qui sont sous-jacentes : « J'essaie de comprendre comment les élèves voient les choses... », « je vérifie que mes élèves ont bien compris ce qu'il y avait à faire. », « Je réponds aux questions (...) en cherchant à être précis et compréhensible. », « J'essaie de me mettre à la place de mes élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés. ».

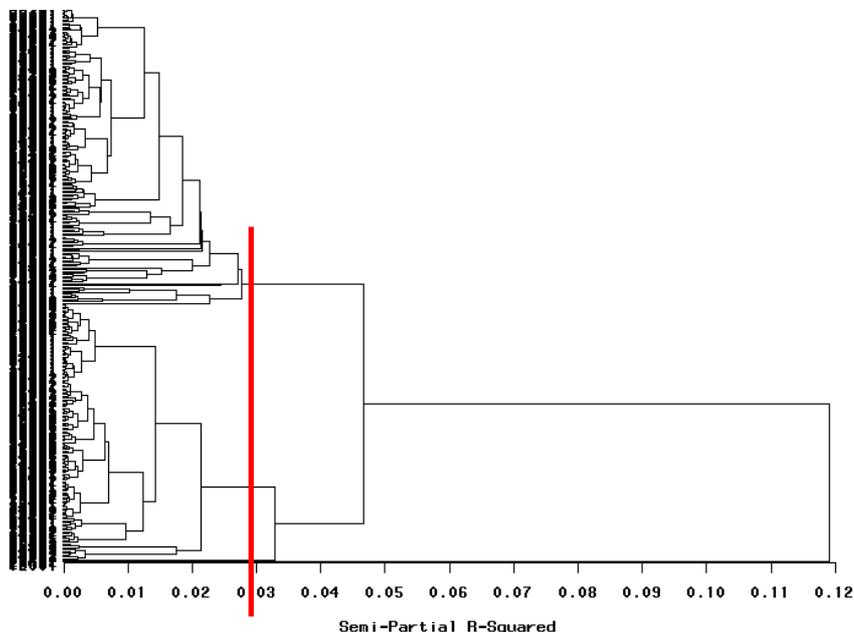
A l'autre extrémité du spectre de réponse, une affirmation est largement rejetée : « Il m'arrive d'être négatif(ve) voire cassant(e) quand je m'adresse à un élève... ».

Une réponse montre un partage moins tranché : « Je laisse à mes élèves des possibilités de choisir certaines choses (comme des textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose...) ». Cette question pose sans doute le problème de l'autonomie laissée à l'élève dans la classe.

Classification ascendante hiérarchique

L'examen de l'arbre de la classification ascendante hiérarchique conduite sur les 14 items concernant les choix en matière d'enseignement amène à l'étude d'une partition des enseignants en 4 classes.

Graphique 12 : arbre de la classification sur les choix de l'enseignant en matière d'enseignement



Classe 1 : 45,9% des enseignants.

En classe, 86,5% de ces enseignants déclarent faire, tout le temps, tout pour que les élèves aient confiance en eux dans la matière contre 57,4% des enseignants de l'ensemble. Ils se déclarent tout le temps attentifs aux avis de leurs élèves sur les différents points du cours. Ils encouragent tout le temps leurs élèves à poser des questions, à avoir confiance en eux, considérant que leur parole compte autant que celle de leur professeur. Ils acceptent les élèves tels qu'ils sont. Ils cherchent tout le temps à répondre aux questions en étant précis et compréhensibles.

Classe 2 : 53,4% des enseignants.

Il s'agit d'une classe d'enseignants qui déclarent assez souvent tout faire pour que les élèves aient confiance en eux dans la matière. Il est pour eux difficile de se prononcer quant au fait d'être attentif aux avis de leurs élèves. Il s'agit de la classe d'enseignants complément de la classe 1. La principale différence est que les enseignants de la classe 1 choisissent souvent « tout le temps » pour répondre aux affirmations proposées alors que ceux de la classe 2 préfèrent plutôt les réponses « assez souvent » ou « difficile de choisir ».

Classe 3 : 0,3% des enseignants.

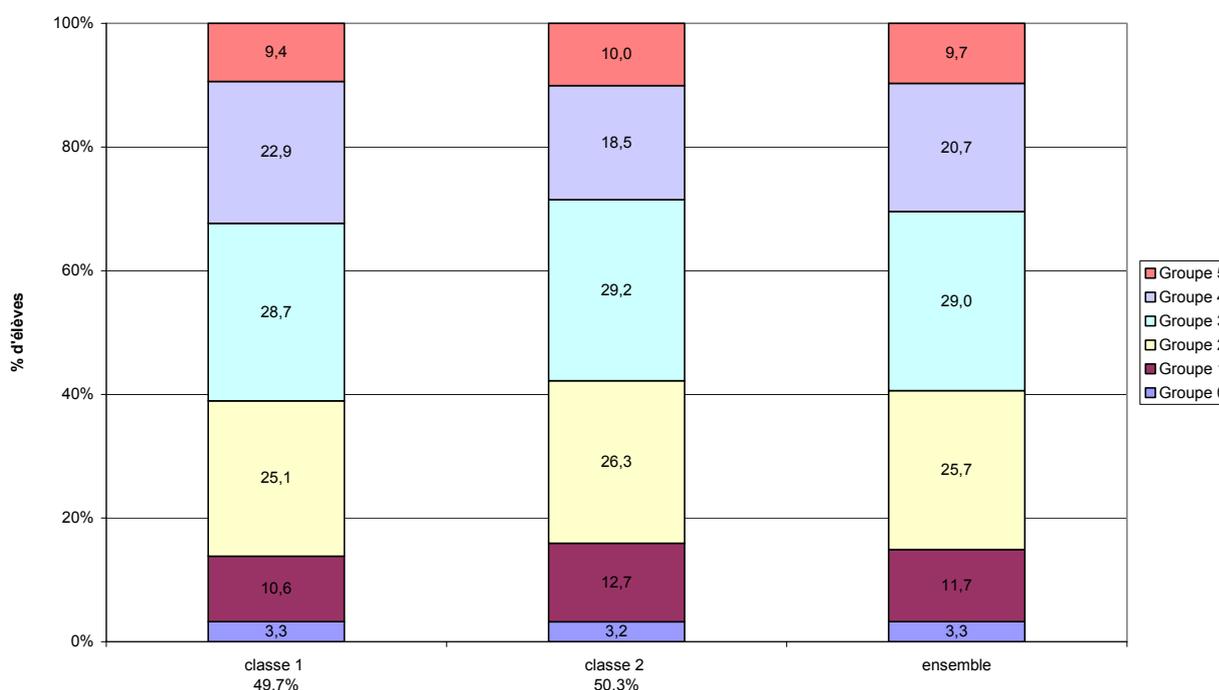
Cette classe est constituée de l'enseignant ayant répondu qu'il n'essaie jamais de se mettre à la place de ses élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés. Il s'agit d'un enseignant « extrême » que nous retirerons ensuite de l'analyse.

Classe 4 : 0,3% des enseignants.

Cette classe singleton est constituée du seul enseignant de l'échantillon ayant répondu qu'il n'encourage jamais les élèves à poser des questions pas plus qu'il n'accepte les élèves comme ils sont ou ne cherche à être précis et compréhensible quand il répond à une question. Il sera également retiré de l'analyse ultérieure des résultats.

Croisement avec les scores

Graphique 13 : groupe de niveau en compréhension et profil de choix en matière d'enseignement



Lecture : Les élèves dont l'enseignant appartient à la classe 1 (49,7% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit : 3,3% dans le groupe 0 – 10,6% dans le groupe 1 – 25,1% dans le groupe 2 – 28,7% dans le groupe 3 – 22,9% dans le groupe 4 et 9,4% dans le groupe 5.

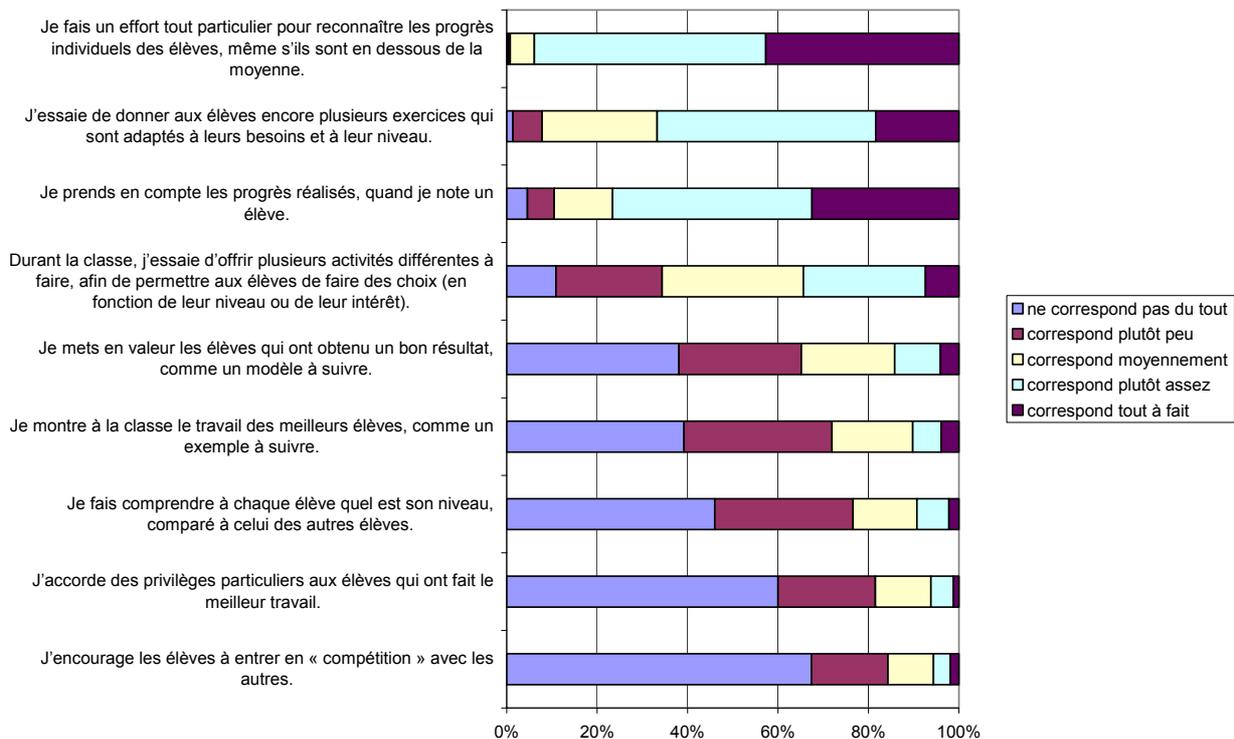
Il existe un lien statistiquement significatif entre la typologie de choix en matière de style d'enseignement et l'appartenance des élèves aux groupes de niveau en compréhension à l'avantage de la classe 1 d'enseignant. Plus l'enseignant se déclare toujours prêt à mettre ses élèves en confiance, à les encourager à poser des questions, à être compréhensible et précis quand il leur répond et plus les élèves obtiennent de bons résultats à l'évaluation.

Les pratiques habituelles vis à vis des élèves

Dans cette partie, sont analysées les tendances principales que l'enseignant applique vis à vis des élèves.

État descriptif des réponses des enseignants

Graphique 14 : les 9 items relatifs aux pratiques habituelles vis à vis des élèves

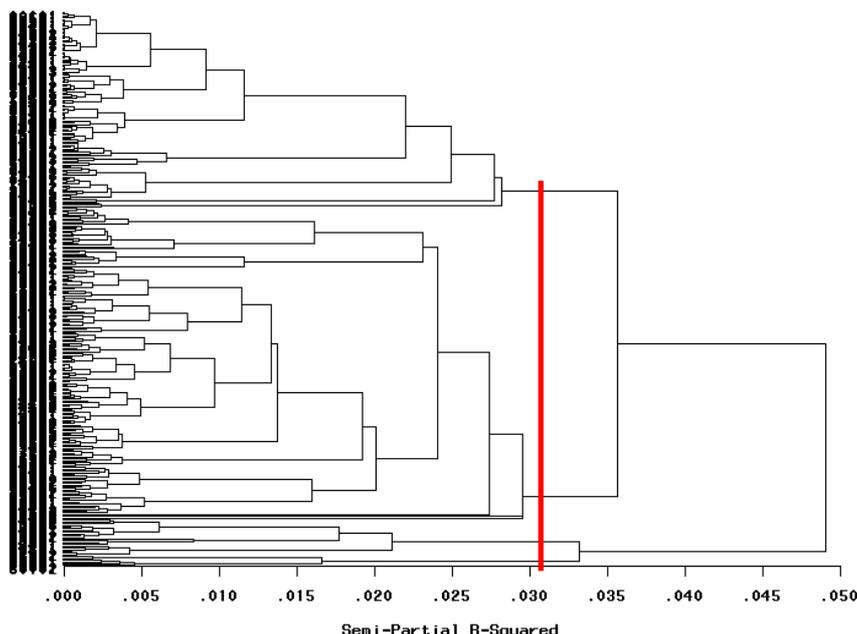


Deux choix s'affirment très nettement : le premier concerne la mise en valeur des progrès individuels, donc de prendre en compte l'individu « élève » et de voir dans quelle mesure il a progressé, la deuxième est de donner à l'élève du travail adapté à sa capacité.

Ce qui est rejeté massivement est l'aspect compétition et l'accord de privilège à ceux qui font le meilleur travail. La notion de modèle semble être rejetée assez nettement. Le point qui serait le plus en débat est la possibilité laissée aux élèves de choisir un certain nombre d'activités. Sans doute, ici, la proposition regroupe des représentations très différentes dans l'esprit des enseignants enquêtés : à l'extrême, des enseignants pratiquant une pédagogie de type « Freinet » dans laquelle les élèves effectuent des choix et sont amenés à s'auto évaluer sur ceux-ci, dans ce cas ils répondront sans doute plus favorablement à cette proposition ; à l'autre extrême des enseignants qui programment très finement les étapes conduisant à un apprentissage et qui ne peuvent dans ces conditions laisser les élèves choisir une ou plusieurs activités. Il ne s'agit pas de dire qu'un extrême ou l'autre est à privilégier mais bien d'essayer de montrer qu'aucune tendance moyenne n'est observée pour cet item.

Classification ascendante hiérarchique

Graphique 15 : arbre de la classification sur les pratiques habituelles vis à vis des élèves



La classification ascendante hiérarchique conduit à un découpage des enseignants en 4 classes.

Classe 1 : 35,2% des enseignants.

Cette classe d'enseignants se caractérise par un refus total de pratiques visant à comparer les élèves entre eux, à donner en exemple à la classe le travail des meilleurs élèves, à accorder à ceux-ci des privilèges, à faire entrer les élèves en compétition. Ainsi 77% des enseignants de cette classe ne se retrouvent pas du tout dans l'affirmation : « Je montre à la classe le travail des meilleurs élèves, comme un exemple à suivre. » contre 39,5% des enseignants de l'ensemble de l'échantillon. Un nombre non négligeable de ces enseignants déclarent adopter une pédagogie différenciée et prendre en compte les progrès réalisés par un élève lors de la notation.

Classe 2 : 56,6% des enseignants.

Cette classe d'effectif assez important, assez « centriste », mélange des enseignants pour lesquels les affirmations relatives aux pratiques proposées correspondent plutôt peu, moyennement ou plutôt assez. Il s'agit donc d'une classe d'enseignants certes massive mais qu'il est cependant difficile d'analyser finement.

Classe 3 : 6,4% des enseignants.

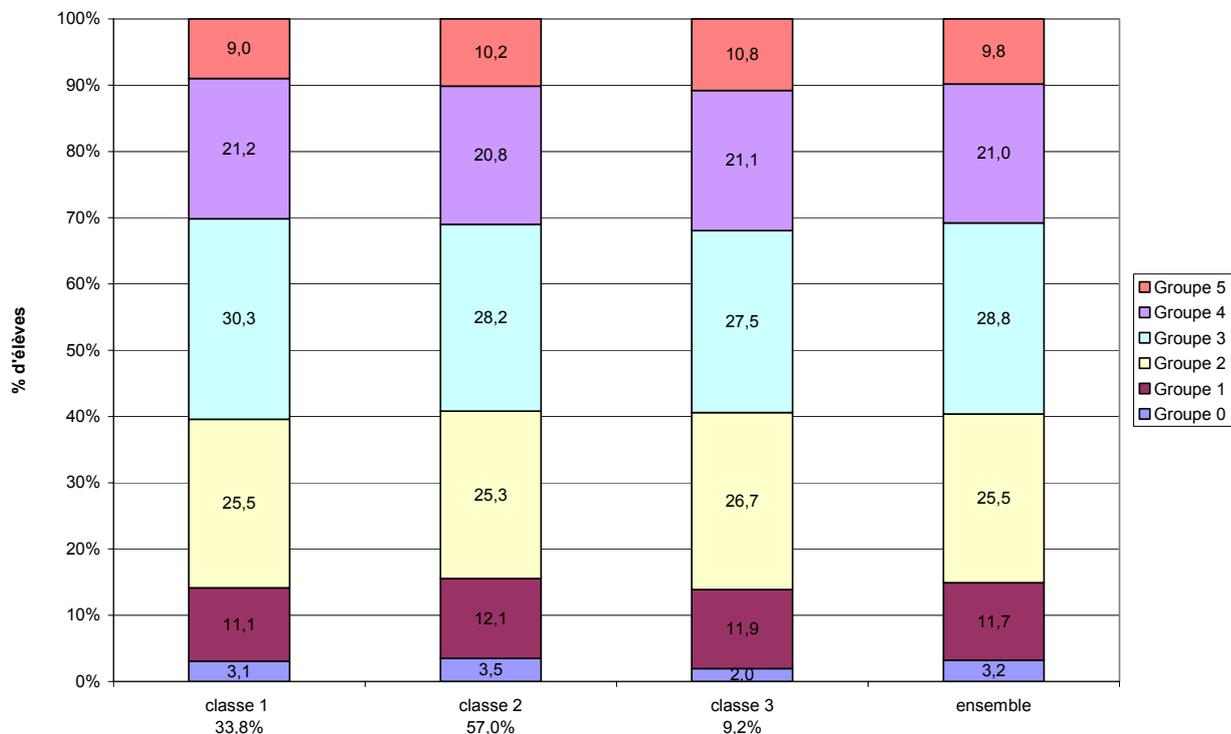
Ces enseignants n'hésitent pas à adhérer plutôt assez voire même tout à fait à la majeure partie des affirmations proposées : 52,8% trouvent que l'affirmation « J'encourage les élèves à entrer en « compétition » avec les autres. » leur correspond plutôt assez (3,6% de l'ensemble des enseignants), 52,3% adhèrent tout à fait à la proposition : « Je montre à la classe le travail des meilleurs élèves, comme un exemple à suivre. », 67,9% à la suivante : « Je prends en compte les progrès réalisés, quand je note un élève. ». Plutôt enthousiastes vis-à-vis des affirmations qui leur sont soumises, ces enseignants ne semblent pas distinguer pédagogie différenciée, progression individuelle et compétition scolaire ou encore modèle de l'élite de la tête de classe. **Ils préconisent sans doute l'aspect compétitif et une élite.**

Classe 4 : 1,7% des enseignants.

Ces enseignants sont à rapprocher de ceux de la classe 3 dont ils ont été distingués pour la simple raison qu'ils répondent tout à fait vrai à « J'encourage les élèves à entrer en « compétition » avec les autres. » alors que ceux de la classe 3 répondaient « plutôt assez ».

Croisement de la typologie de pratiques enseignantes avec les groupes de performance à l'évaluation

Graphique 16 : groupe de niveau en compréhension et profil de pratiques habituelles vis à vis des élèves



Lecture : Les élèves dont l'enseignant appartient à la classe 1 (33,8% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit : 3,1% dans le groupe 0 – 11,1% dans le groupe 1 – 25,5% dans le groupe 2 – 30,3% dans le groupe 3 – 21,2% dans le groupe 4 et 9,0% dans le groupe 5.

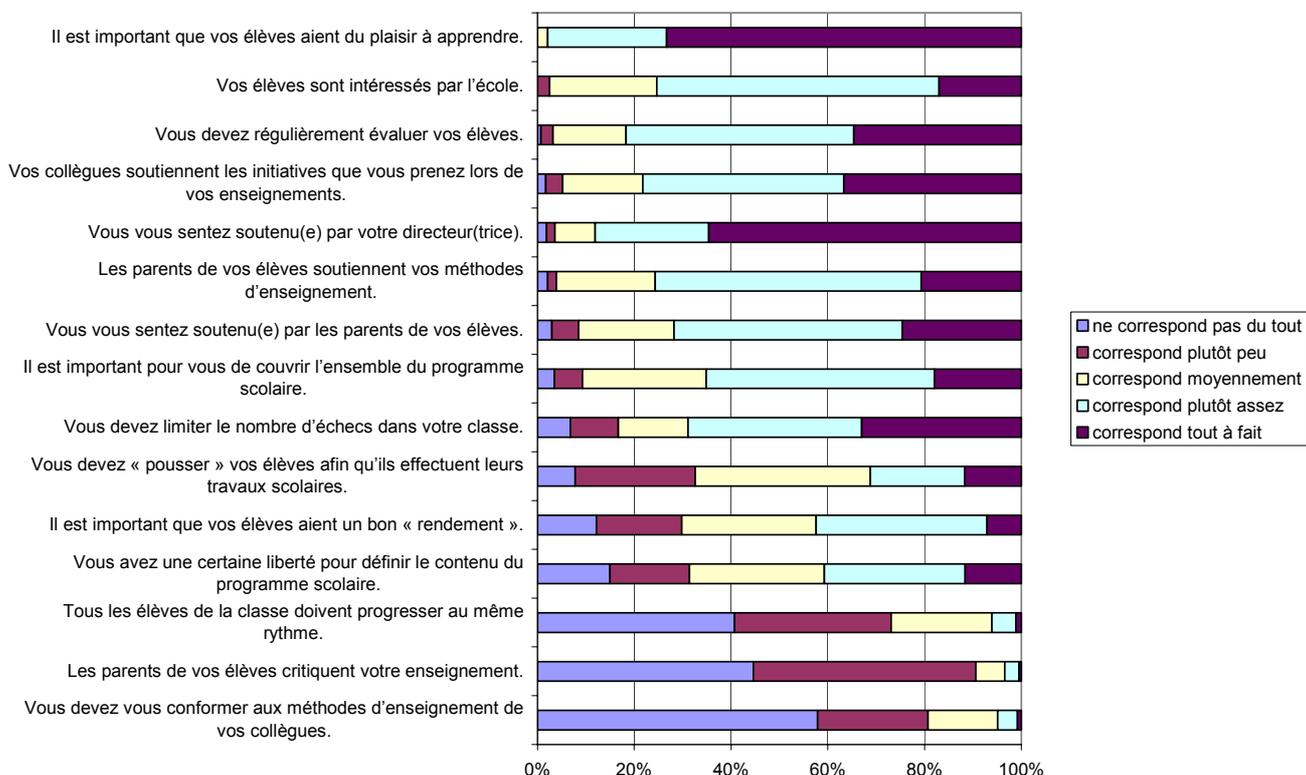
Il ne semble pas exister de lien entre les pratiques habituelles des enseignants vis à vis des élèves et les groupes de performance à l'évaluation.

Vos impressions sur le « climat » dans lequel vous enseignez

Le climat est à comprendre ici comme l'ambiance dans laquelle évolue l'enseignant.

État descriptif des réponses des enseignants

Graphique 17 : les 15 items relatifs aux impressions sur le « climat » d'enseignement



Les enseignants essaient de favoriser un climat propice au plaisir d'apprendre et créateur d'un intérêt pour les élèves. Ils apprécient que leurs collègues les soutiennent ainsi que les parents d'élèves. Ils se sentent soutenus par leur directeur.

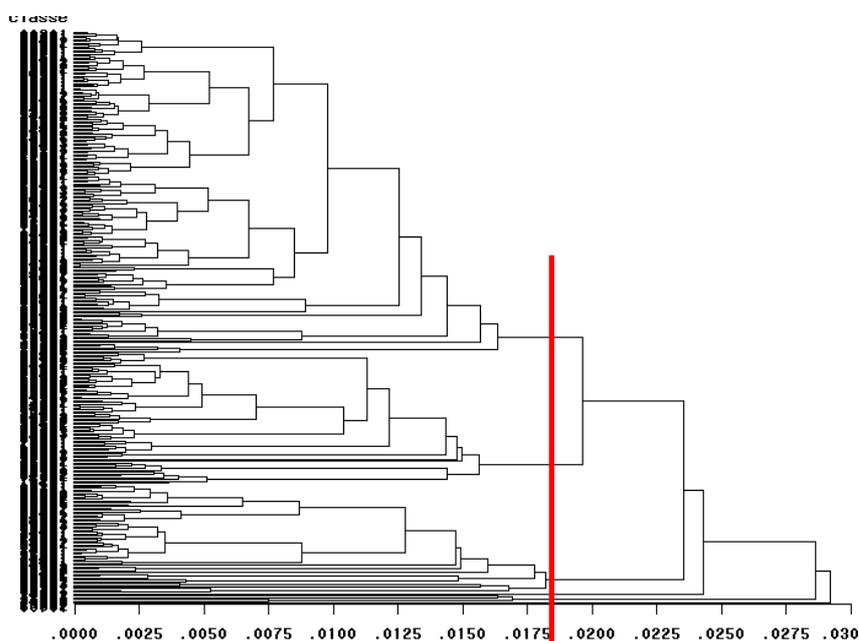
Ils n'apprécient pas que les parents d'élèves critiquent leur enseignement et ils rejettent l'idée de devoir se conformer aux méthodes d'enseignement de leurs collègues. Ici, ils réaffirment un aspect important du métier d'enseignant : l'autonomie par rapport aux choix pédagogiques. Un autre aspect est rejeté : l'idée que tous les élèves doivent progresser au même rythme. En écho à ce rejet, se dégage une affirmation rencontrant un fort degré d'accord : l'évaluation régulière des élèves.

Des points importants semblent en discussion, points pour lesquels les enseignants répartissent leurs réponses : doit-on couvrir l'ensemble du programme ? Peut-on avoir une certaine liberté par rapport au contenu du programme ? Doit-on limiter les échecs dans la classe ? Les élèves doivent-ils avoir un bon rendement ?

L'ACP conduite sur les 15 questions relatives aux impressions de l'enseignant sur le climat dans lequel il enseigne (sur les enseignants ayant renseigné au moins 14 questions/15 soit 314 enseignants) dégage un premier axe relatif au soutien des parents vis-à-vis de l'enseignant versus leurs critiques. Le deuxième axe concerne les obligations, contraintes de l'enseignant dans son enseignement. Le troisième axe est plus diffus. On notera le fort taux de non-réponse à la question : « Vous vous sentez soutenu(e) par votre directeur(trice). » dans un contexte où le directeur d'école est chargé de renvoyer l'ensemble des documents au ministère.

Classification ascendante hiérarchique

Graphique 18 : arbre de la classification concernant les impressions sur le « climat » d'enseignement



On retient une partition en 6 classes comportant 6 types d'enseignants très particuliers.

Classe 1 : 55,6% des enseignants.

Les enseignants de cette classe répondent plus que l'ensemble des enseignants « correspond plutôt assez » aux questions : « Vos élèves sont intéressés par l'école. » ; « Les parents de vos élèves soutiennent vos méthodes d'enseignement. » ; « Vous vous sentez soutenu(e) par les parents de vos élèves. » ; « Vous avez une certaine liberté pour définir le contenu du programme scolaire. » ainsi que « correspond tout à fait » à la question « Vous vous sentez soutenu(e) par votre directeur(trice). ». Ce sont des enseignants évoluant dans un climat tout à fait propice à leur enseignement puisqu'ils déclarent plus que l'ensemble bénéficier du soutien de l'ensemble des acteurs qui les entourent : parents, élèves, directeur, collègues. Ils ont moins pour priorité de limiter le nombre d'échecs dans la classe. Tout se passe comme si le soutien des différents acteurs allié au niveau relativement correct de leur classe leur permettait une certaine liberté d'enseignement. Ils sont 37,1% à déclarer avoir une certaine liberté pour définir le contenu du programme scolaire contre 29,3% de l'ensemble des enseignants.

Classe 2 : 23,1% des enseignants.

Contrairement aux enseignants de la classe 1, ces enseignants évoluent dans un climat plus hostile à leur enseignement. Ils sont la moitié à déclarer un soutien plutôt moyen des parents d'élèves ainsi qu'un intérêt moyen des élèves pour l'école contre 20% des enseignants de l'ensemble. Une priorité de leur enseignement est de limiter le nombre d'échecs au sein de leur classe en couvrant le plus possible l'ensemble du programme via des initiatives peu ou moyennement soutenues par leurs collègues.

Classe 3 : 18,8% des enseignants.

Cette classe renferme 18,8% des enseignants de l'échantillon. Ces enseignants se sentent tout à fait soutenus par leurs collègues et les parents d'élèves, élèves tout à fait intéressés par l'école qu'ils n'ont peu ou pas du tout besoin de « pousser » pour effectuer leurs travaux scolaires. Ces enseignants s'attachent tout particulièrement à couvrir l'ensemble du programme scolaire et à ce que leurs élèves aient un bon « rendement ». Ils semblent déclarer un climat de total soutien des différents

acteurs à un enseignant qui se fixerait un niveau certain d'exigence de résultats des élèves et de couverture du programme scolaire.

La classe 4 contient 4 enseignants caractérisés surtout par la déclaration de l'absence de soutien des parents vis-à-vis de leurs méthodes d'enseignement.

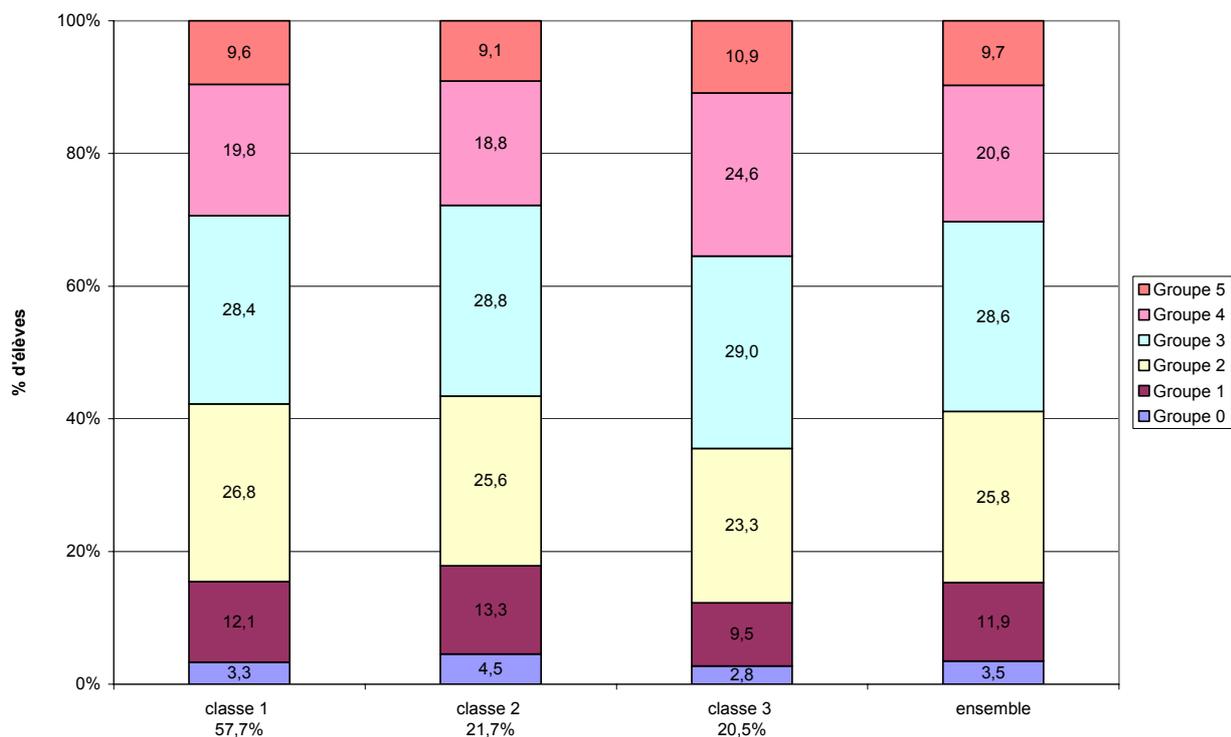
La classe 5 se compose d'un enseignant qui n'a pas répondu à la question « Il est important pour vous de couvrir l'ensemble du programme scolaire. »

La classe 6 se compose d'un enseignant qui n'a pas répondu à la question « Les parents de vos élèves soutiennent vos méthodes d'enseignement. »

En raison du caractère atypique des enseignants appartenant aux classes 4, 5 et 6, on retirera ces classes des analyses statistiques ultérieures.

Croisement avec les groupes de performance à l'évaluation

Graphique 19 : groupe de niveau en compréhension et profil d'impressions sur le « climat » d'enseignement



Lecture : Les élèves dont l'enseignant appartient à la classe 1 (57,7% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit : 3,3% dans le groupe 0 – 12,1% dans le groupe 1 – 26,8% dans le groupe 2 – 28,4% dans le groupe 3 – 19,8% dans le groupe 4 et 9,6% dans le groupe 5.

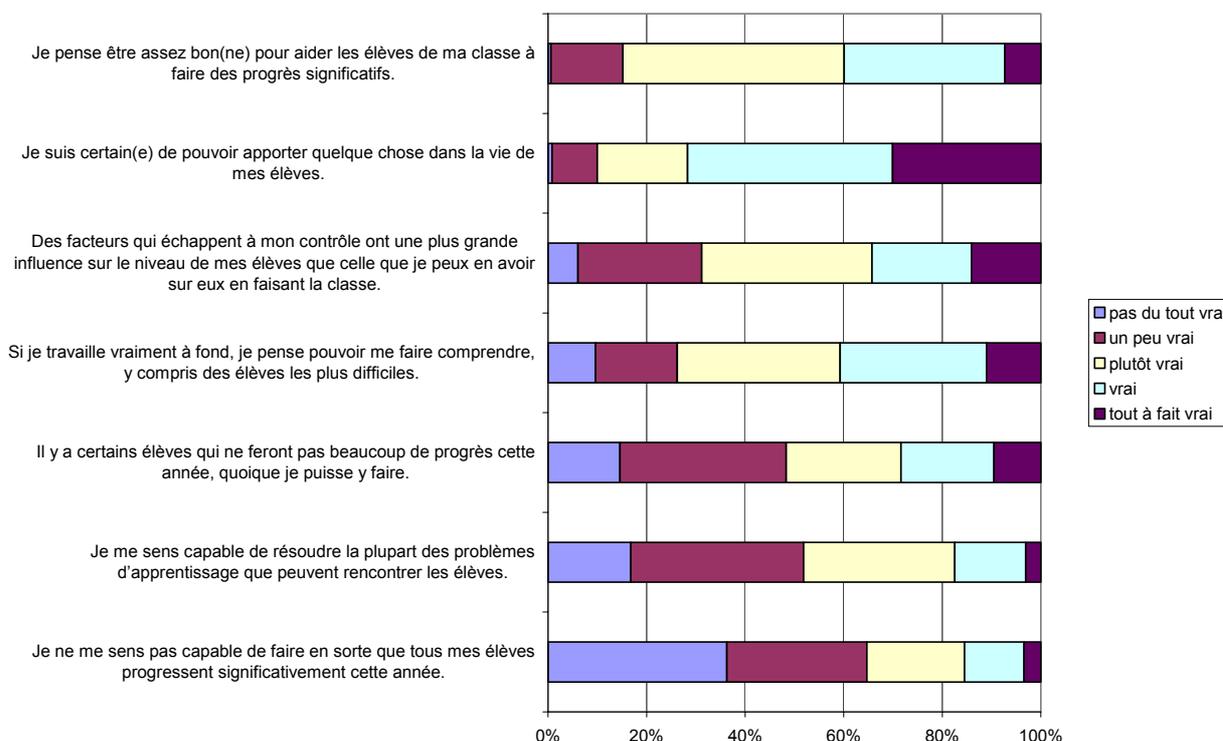
La classe 3 obtient les meilleurs résultats, suivie de la classe 1 puis de la classe 2. Il semble donc qu'il y ait un lien entre le profil d'impressions sur le climat de la classe et les performances des élèves. Il n'est pas possible de définir si ce lien est un lien de causalité ou de conséquence.

Avis de l'enseignant sur son action auprès des élèves

Cet ensemble de questions invite les enseignants à prendre un peu de recul par rapport à leur action et de voir dans quel domaine leur efficacité s'est développée.

État descriptif des réponses des enseignants

Graphique 20 : les 7 items relatifs à l'avis de l'enseignant sur son action auprès des élèves



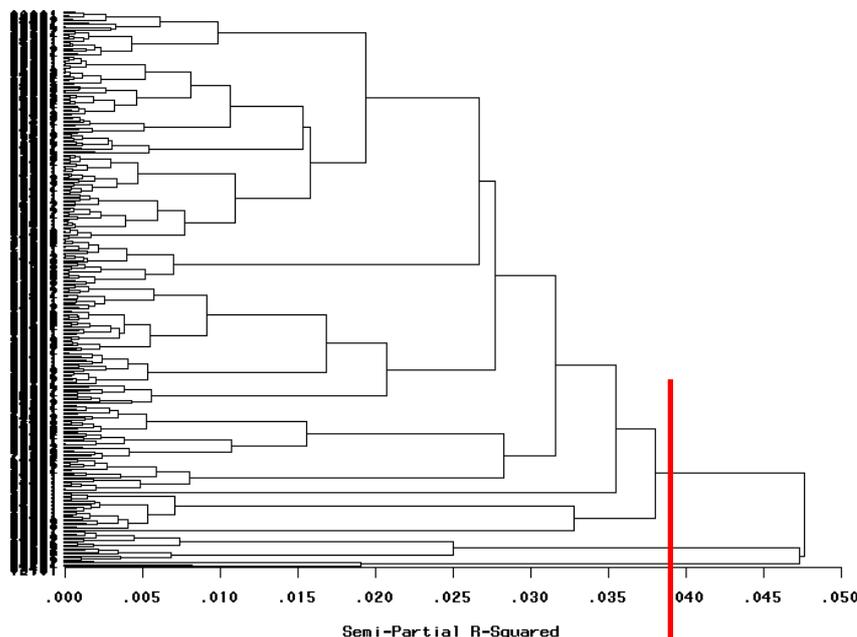
Les enseignants sont convaincus qu'ils apportent quelque chose dans la vie de leurs élèves, que leurs propres efforts permettent aux élèves de faire des progrès significatifs même auprès d'élèves dits en difficultés. Ils sont très humbles et rejettent deux affirmations : être capable de résoudre tous les problèmes d'apprentissage d'une part, et, d'autre part que tous élèves de leur classe fassent des progrès significatifs...

Les enseignants sont assez partagés dans leur réponse quant à l'existence de facteurs qui échappent à leur contrôle et qui ont une influence sur les résultats des élèves...

Une ACP conduite sur les réponses des enseignants aux 7 questions relatives à l'avis de l'enseignant sur son action auprès des élèves permet de distinguer 2 ensemble d'avis : l'un sous-tend l'idée que quoi que l'enseignant puisse faire, certains élèves ne progresseront pas ; l'autre a pour leitmotiv l'idée plus optimiste que l'enseignant peut aider tous les élèves de sa classe sans exception à réaliser des progrès significatifs.

Classification ascendante hiérarchique

Graphique 21 : arbre de la classification concernant l'avis de l'enseignant sur son action auprès des élèves



Une partition en 3 classes de la population des enseignants est retenue.

Classe 1 : 93,9% des enseignants.

En raison de son très fort effectif, la distribution des réponses des enseignants de cette classe pour chacune des 7 affirmations diffère très peu de celle de l'ensemble des enseignants. On se reportera donc à la description générale des 7 items concernés située en début de partie.

Classe 2 : 6,3% des enseignants.

Ces enseignants se distinguent des autres par le fait qu'ils choisissent des modalités de réponse extrêmes en particulier la modalité 5 (tout à fait vrai). Cependant, cette classe s'avère peu intéressante dans la mesure où les enseignants semblent avoir choisi la modalité « tout à fait vrai » pour des affirmations parfois antagonistes : « Je ne me sens pas capable de faire en sorte que tous mes élèves progressent significativement cette année. » et « Je me sens capable de résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves. »

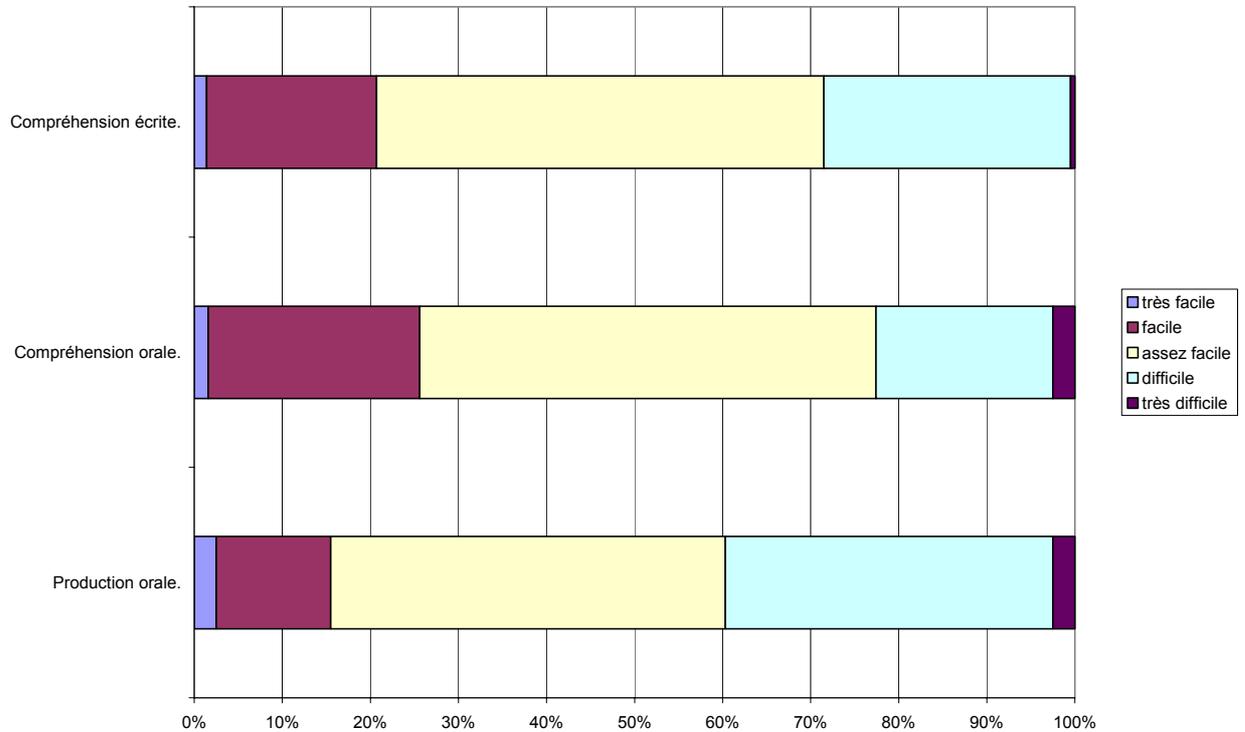
Classe 3 : 1,1% des enseignants.

Ces enseignants se caractérisent par le fait qu'ils rejettent totalement l'affirmation suivante : « Je me sens capable de résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves. »

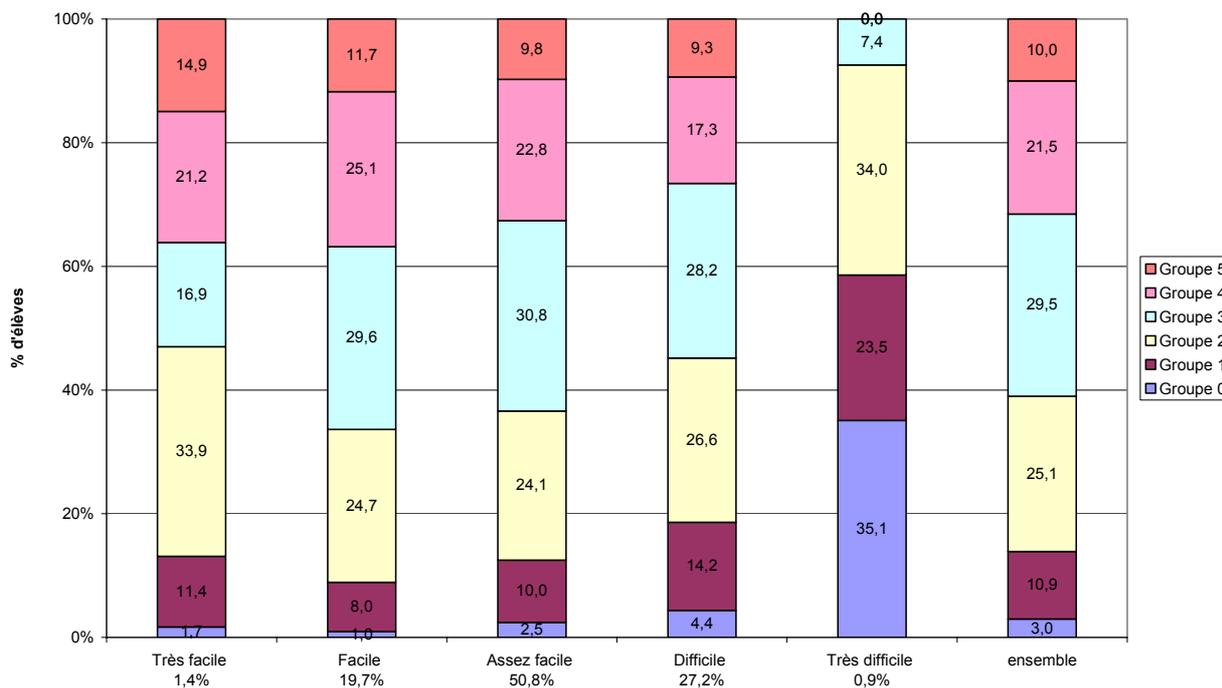
Du fait du faible effectif d'enseignants composant les classes 2 et 3 et de l'impossibilité de rapprocher ces 2 classes du fait de leur profil antagoniste de réponse à l'affirmation : « Je me sens capable de résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves. », le croisement de cette partition en trois classes avec les résultats des élèves à l'évaluation n'apparaît pas licite.

A votre avis, quel est le niveau de difficulté des exercices soumis aux élèves dans cette évaluation.

Graphique 23 : A votre avis, quel est le niveau de difficulté des exercices soumis aux élèves dans cette évaluation.



Graphique 24 : Croisement des résultats à l'évaluation et des réponses à la question : « A votre avis, quel est le niveau de difficulté des exercices soumis aux élèves dans cette évaluation en compréhension écrite ? »



Lecture : Les élèves dont l'enseignant juge le niveau des exercices de compréhension écrite soumis aux élèves dans cette évaluation difficile (27,2% de l'ensemble des élèves) se répartissent sur l'échelle de compréhension comme suit :

4,4% dans le groupe 0 – 14,2% dans le groupe 1 – 26,6% dans le groupe 2 – 28,2% dans le groupe 3 – 17,3% dans le groupe 4 et 9,3% dans le groupe 5.

Nous observons ici une logique de réponse respectée. Les enseignants qui considèrent que le niveau de difficulté de l'évaluation était facile ou très facile ont beaucoup plus d'élèves dans les groupes 4 et 5 que l'ensemble de l'échantillon et inversement les enseignants qui ont trouvé l'évaluation très difficile ou difficile ont une majorité d'élève dans les groupes 0 et 1.

Comme les enseignants ne connaissaient pas les résultats de cette évaluation au moment de la passation, nous pouvons constater ici, une bonne prévision des résultats des élèves au regard du travail qui leur est proposé.

Analyse toutes choses égales par ailleurs (questionnaire élève + fiche de renseignement+questionnaire enseignant).

Un modèle d'analyse de variance a été appliqué pour tester l'influence sur le score global de compréhension de diverses caractéristiques individuelles et de contexte telles que : le sexe de l'élève, le trimestre de naissance, la PCS du père et de la mère en 4 postes (catégorie très favorisée, catégorie favorisée, catégorie moyenne, catégorie défavorisée), la scolarisation à l'école maternelle, le redoublement d'un élève au cours de sa scolarité, le secteur de l'école, le soutien reçu à l'école, l'ancienneté de l'enseignant et enfin les 4 variables de typologie élève dégagées : le profil de motivation, le profil de relation à l'enseignant, le profil de l'élève à l'école et le profil d'accompagnement scolaire reçu à la maison et les 5 variables de typologie enseignant (profil d'opinion de l'enseignant sur les élèves en général, profil de choix de l'enseignant en matière d'enseignement, profil de pratiques habituelles vis à vis des élèves, et enfin profil d'impressions sur le « climat » d'enseignement).

Parmi ces variables, le profil de relation à l'enseignant, la scolarisation à l'école maternelle, le trimestre de naissance, le profil de choix de l'enseignant en matière d'enseignement, le sexe de l'élève, le profil de climat d'enseignement, le profil de pratiques habituelles de l'enseignant, le profil d'avis de l'enseignant sur son action auprès des élèves et enfin le profil d'opinion de l'enseignant sur les élèves en général n'ont pas d'influence statistiquement significative sur le score global de compréhension.

Le tableau récapitulatif de cette analyse de variance est très proche de celui présenté à la fin de l'analyse du questionnaire élève. Parmi les variables relatives à l'enseignant introduites dans le modèle sur l'analyse du questionnaire enseignant, aucune des 5 variables de typologie d'enseignants ne parvient à entrer dans le modèle. On peut ici faire l'hypothèse qu'en fin d'école, les performances scolaires d'un élève sont déjà assez largement déterminées, et que les origines, pratiques et caractéristiques de l'enseignant de CM2 vont peu influencer sur les performances de ses élèves ou influencer à la marge et ne pas être visibles dans un modèle d'analyse de la variance faisant la part belle aux comportements « moyens » des élèves. Une seule variable est nouvelle ici : l'ancienneté de l'enseignant. La modalité de référence est une ancienneté de 35 ans et plus. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves dont l'enseignant atteste de 35 ans et plus d'ancienneté obtiennent entre 9,2 et 15,9 points de plus que les élèves dont l'enseignant a moins de 20 ans d'expérience.

Variable	Modalités de référence	Modalités	Coefficients	t de Student
Constante			174,2	
PCS du père	défavorisée	favorisée A	25,0	9,3
		favorisée B	17,0	6,4
		moyenne	13,0	5,5
PCS de la mère	défavorisée	favorisée A	14,0	4,8
		favorisée B	9,5	3,6
Redoublement	a été maintenu en CM2	n'a jamais été maintenu	15,5	2,1
		a été maintenu en CP	-20,3	-2,4
strate de l'école	école en ZEP	grande école privée	14,3	3,9
		grande école publique hors ZEP	13,5	4,2
		petite école publique hors ZEP	10,6	3,0
Soutien au cours de la scolarité	oui, a bénéficié d'un PPAP	non, n'a reçu aucun soutien	40,4	3,8
ancienneté de l'enseignant	plus de 35 ans	moins de 5 ans	-15,9	-4,5
		5-10 ans	-11,4	-3,3
		10-15 ans	-19,0	-5,1
		15-20 ans	-9,2	-2,5
typologie de motivation élève	profil de motivation 4	classe de motivation 1	-9,0	-3,5
		classe de motivation 2	-7,4	-3,1
typologie d'élève "quand je suis à l'école"	profil d'élève à l'école 3	classe 1	41,3	8,9
		classe 2	13,6	3,3
typologie de travail à la maison	profil d'accompagnement scolaire 3	classe 1	-9,8	-4,8
		classe 2	14,8	5,0
Part de variance expliquée par le modèle				33,9%

Lecture : Le t de Student est un indicateur du degré de significativité des coefficients associés à chaque modalité. Plus il est élevé en valeur absolue, plus le coefficient a de chances d'être significativement différent de 0 et donc de jouer un rôle important dans le modèle. Tous les coefficients sont significatifs au seuil de 5%.

"Toutes choses égales du modèle par ailleurs" (la PCS du père et de la mère en 4 postes (catégorie très favorisée, catégorie favorisée, catégorie moyenne, catégorie défavorisée), le maintien d'un élève au cours de sa scolarité, etc.), un élève en grande école publique hors ZEP obtient un score en compréhension supérieur de 13,5 points, en moyenne, à celui d'un élève scolarisé en ZEP. Ou encore, un élève dont l'enseignant possède moins de 5 ans d'ancienneté obtient un score en compréhension inférieur de 15,9 points, en moyenne, à celui d'un élève dont l'enseignant bénéficie de plus de 35 ans d'ancienneté.

La valeur de la constante (174,2 points) correspond au score moyen de compréhension d'un élève caractérisé pour chaque variable par la modalité de référence, en l'occurrence ici, un élève de père et mère de PCS défavorisées, ayant été maintenu en CM2, scolarisé en ZEP, ayant bénéficié d'un PPAP, dont l'enseignant a plus de 35 ans d'ancienneté, de profil de motivation 4, profil d'élève à l'école 3 et profil d'accompagnement scolaire 3.

Synthèse

Les réponses des élèves et des enseignants aux questionnaires ont permis de faire un état descriptif de leurs opinions sur des aspects appelés non cognitifs dans l'étude.

L'originalité de cette démarche se situe dans le croisement opéré avec les performances des élèves. En d'autres termes, on essaie de mettre en évidence les dimensions qui ont un lien sur les scores des élèves.

Dans un souci de cohérence du propos, cette analyse présente, pour chaque dimension, la répartition des différentes classes issues des classifications ascendantes hiérarchiques sur l'échelle de compétence. La comparaison avec l'échantillon total permet de déduire l'influence d'une dimension donnée sur l'appartenance à tel ou tel groupe de compétence.

L'étude montre que certaines dimensions ont un impact sur les performances des élèves.

Rappelons, pour le questionnaire élève, les croisements entre les performances et :

la typologie issue de l'examen des motivations des élèves ;

la typologie issue de l'examen concernant la partie « quand je suis à l'école ».

Rappelons, pour le questionnaire enseignant, les croisements entre les performances des élèves et :

les choix en matière d'enseignement ;

les impressions des enseignants sur le « climat » dans lequel ils enseignent.

L'étude, par ailleurs, indique certaines dimensions qui ne semblent pas avoir d'impact sur les performances des élèves.

Rappelons, pour le questionnaire élève, les croisements entre les performances et :

la typologie issue de l'examen des réponses concernant la relation de l'élève à son enseignant ;

la typologie issue de l'examen des réponses concernant le travail à la maison.

Rappelons, pour le questionnaire enseignant, les croisements entre les performances des élèves et :

l'opinion des enseignants sur les élèves en général ;

la typologie de pratiques enseignantes.

Le questionnaire directeur n'a pas donné lieu à des croisements avec les performances des élèves. Il a montré un contraste fort entre les réponses issues de directeurs évoluant en ZEP et de directeurs évoluant hors ZEP.

Analyse du questionnaire directeur*

Cette étude présente les réponses des directeurs* sous forme d'une analyse descriptive distinguant trois populations :

- les réponses de l'ensemble des directeurs ;
- les réponses des directeurs selon leur zone d'enseignement :
- les réponses des directeurs exerçant en ZEP
- les réponses des directeurs exerçant en Hors ZEP

L'échantillon représentatif de notre étude est l'échantillon des élèves. Les directeurs des écoles dans lesquelles se trouvent les élèves de l'évaluation ne sont pas représentatifs des directeurs de l'ensemble de la France. Cet échantillon est constitué des réponses de 269 directeurs. A noter que si la proportion des écoles en secteur ZEP et hors ZEP est respectée, le recueil des réponses des directeurs de ZEP ne concerne que vingt personnes. Ces informations apportent donc quelques éclairages sur la fonction de directeur dans ce secteur, mais n'engage que l'opinion des directeurs concernés...on ne peut donc pas considérer les documents de cette analyse comme représentatifs et en inférer des conclusions sur la population des directeurs. Pour ce faire, c'est un important échantillon de directeurs qu'il aurait fallu constituer.

L'analyse des réponses permet de présenter un « instantané » des directeurs en 2003. Cet instantané étudie entre autres de multiples aspects de leur fonction et des conditions dans lesquelles ils l'exercent. Les écoles, en tant qu'infrastructures, sont aussi décrites. De même, cette étude présente l'opinion des directeurs sur des sujets variés tels que : les projets pédagogiques de l'école, les relations qu'elle entretient avec ses partenaires, la nature des problèmes qu'elle rencontre et comment elle tente d'y remédier.

* Le questionnaire Directeur et son analyse ont été réalisés par Pascale Chollet – Chargée d'études DEP-C1 .

LES DIRECTEURS

A. Caractéristiques individuelles des directeurs :

- **Sexe.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Sexe			
Non réponses	0	0,5	0,4
Hommes	61,6	42,3	43,9
Femmes	38,4	57,2	55,6

Dans l'ensemble, il y a plus de femmes (55,6 %) que d'hommes (43,9 %).

Selon la zone d'enseignement, la proportion hommes / femmes s'inverse : en hors ZEP, les femmes sont les plus nombreuses alors qu'en ZEP, ce sont les hommes.

- **Âge.**

La majorité des directeurs (72,2% en ZEP et 62,5% en hors ZEP) sont âgés de 45 ans et plus.

Les plus jeunes (moins de 30 ans) ne représentent que 6,4 % de l'ensemble de l'échantillon.

- **Formation initiale.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Formation initiale			
École normale	64,9	49,8	51,1
IUFM	8,6	20,,2	19,2
Ni l'un ni l'autre	26,5	28,4	28,2

51,1 % des directeurs ont suivi une formation à l'école normale. En ZEP, leur pourcentage s'élève à 64,9 %. Ceux qui ont reçu une formation en IUFM sont les moins nombreux (19,2 % de l'ensemble et 8,6 % en ZEP). Enfin, plus d'un quart des directeurs déclarent ne pas avoir suivi de formation initiale à l'école normale ou à l'IUFM : il s'agit probablement d'anciens suppléants, remplaçants ou encore de bénéficiaires d'une formation professionnelle spécifique.

- **Diplômes professionnels complémentaires.**

(Pour plus d'informations concernant les diplômes professionnels, se reporter au glossaire en annexe).

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Diplômes			
Non réponses	8,6	8,4	8,5
CAFIMF ou CAFIPEMF	0	8,6	7,9
CAPSAIS	0	0,8	0,7
CAEI	<u>10,6⁴</u>	<u>2,4</u>	3,0
Plusieurs de ces diplômes	0	0,8	0,7
Aucun de ces diplômes	80,8	78,5	78,7

⁴ Les pourcentages soulignés présentent une différence significative.

En ZEP, les directeurs sont significativement plus nombreux à posséder un diplôme spécialisé relevant de l'aide à l'intégration scolaire (CAEI : 10,6 %) alors qu'en hors ZEP, le diplôme le plus fréquent est destiné à la formation initiale des futurs enseignants : CAFIMF ou CAFIPEMF (8,6 %).

• **Ancienneté dans la fonction d'enseignant.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Ancienneté dans la fonction d'enseignant.			
- de 5 ans	0	9,3	8,5
5 / 10 ans	3,3	11,6	10,9
10 / 15 ans	13,9	10,0	10,3
15 / 20 ans	5,3	7,2	7,0
20 / 25ans	5,3	9,2	8,9
25 / 30ans	<u>24,5</u>	17,3	17,9
30 / 35ans	<u>26,5</u>	20,6	21,1
+ 35ans	<u>21,2</u>	14,9	15,4

Plus de la moitié des directeurs (63,3 %) ont au moins 20 / 25 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant. Ce pourcentage est significativement plus élevé en ZEP (77,5 %) qu'en hors ZEP (62,0 %).

• **Ancienneté dans la fonction de directeur.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Ancienneté en tant que directeur			
- de 5 ans	49,0	37,0	38,0
5 / 10 ans	10,6	22,9	21,8
10 / 15 ans	19,2	15,7	16,0
15 / 20 ans	10,6	9,7	9,8
20 / 25ans	5,3	7,7	7,5
25 / 30ans	5,3	4,1	4,2
30 / 35ans	0	2,5	2,3
+ 35ans	0	0,5	0,4

59,8 % de l'ensemble des directeurs ont au maximum 10 ans d'ancienneté dans leur fonction. Il n'y a pas de différence significative entre les zones d'enseignement (ZEP : 59,6 % et hors ZEP : 59,9 %).

En bref...

Les caractéristiques individuelles des directeurs

Dans l'ensemble, les femmes sont plus nombreuses (55,6 %) que les hommes (43,9 %) à assurer les fonctions de direction d'école. La majorité des directeurs sont âgés de 45 ans et plus (63,2 %) ; seuls 6,4 % ont moins de 30 ans. La moitié des directeurs (51,1 %) a été formée à l'école normale. L'autre moitié est passée par l'IUFM (19,2 %) ou n'a reçu aucune formation initiale (28,2 %). Les diplômes professionnels complémentaires des directeurs sont de natures différentes selon les zones d'enseignement. Une majorité de directeurs ont une ancienneté d'au maximum 10 ans dans leur fonction (59,8 %) et d'au moins 25 ans (54,4 %) en tant qu'enseignants.

- ***En ZEP**, les directeurs hommes sont plus nombreux (61,6 %) que les femmes (38,4 %). Une majorité significative est âgée de 45 ans et plus (72,2 %) avec une ancienneté, en tant qu'enseignant, d'au moins 20 ans (77,5 %). C'est aussi en ZEP que les directeurs possèdent significativement le plus le CAEI (diplôme spécialisé relevant de l'aide à l'intégration scolaire : 10,6 %).*
- ***En hors ZEP**, les femmes sont plus nombreuses (57,2 %) que les hommes (42,3 %). Plus de la moitié des directeurs (62,5%) sont âgés de 45 ans et plus et 52,8% ont au moins 25 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant. 8,6 % d'entre eux possèdent le CAFIMF (ou CAFIPEMF), diplôme destiné à la formation initiale des futurs professeurs des écoles.*

B. Opinions des directeurs sur leur fonction :

1) Conditions de travail et motivations.

Ces questions visent à récolter des informations sur la manière dont les directeurs travaillent (Quelle décharge ont-ils ? Comment gèrent-ils leur emploi du temps ?), sur la manière dont ils aimeraient travailler (Comment aimeraient-ils gérer leur emploi du temps ?) et leur choix professionnel à venir (Souhaitent-ils rester en fonction dans leur école l'année prochaine ?).

• **Décharges des directeurs.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Décharge			
Totale	15,9	6,1	6,9
Demi-décharge	<u>37,2</u>	12,8	14,8
Autre temps partiel	40,4	38,2	38,4
Pas de décharge du tout	<u>6,5</u>	42,1	39,1

Dans l'ensemble, il y a presque autant de directeurs à ne pas avoir de décharge que de directeurs ayant une décharge « partielle » (autre que demie ou totale) : environ 39,0 % des réponses.

En ZEP, les directeurs sont significativement plus nombreux à être déchargés : 6,5 % déclarent ne pas avoir de décharge du tout (contre 42,1 % de leurs collègues en hors ZEP) et 37,2 % ont une demie décharge (12,8 % en hors ZEP).

Gestion de l'emploi du temps :

Les directeurs ont classé cinq activités principales : d'abord en fonction du temps qu'ils leur consacrent puis en fonction du temps qu'ils aimeraient leur consacrer.

• **Emploi du temps effectif des directeurs.**

Question : En tant que directeur (trice), à quelles activités consacrez-vous le plus de temps ?
Classez les activités de 1 à 5 : 1 correspondant à l'activité monopolisant le plus de temps et 5 à l'activité monopolisant le moins de temps.

Pourcentages de code 1 pour chaque activité :

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Activité			
Animation pédagogique de l'école.	0	7,0	6,4
Accomplir des tâches administratives	<u>42,5</u>	<u>16,6</u>	18,8
Entretenir des relations avec les parents	10,6	5,0	5,5
Entretenir des relations avec la commune	0	2,0	1,8
Enseigner	<u>46,9</u>	<u>73,2</u>	71,0

L'ensemble des directeurs déclarent passer plus de temps à enseigner (71,0 %) qu'à accomplir des tâches administratives (18,8 %) ou à entretenir des relations avec les parents (5,5 %), la commune (1,8 %) ou encore faire des animations pédagogiques (6,4 %).

Cependant, la place prise par chaque activité est significativement très différente selon les zones d'enseignement : en ZEP, les directeurs sont presque aussi nombreux à déclarer passer le plus de

temps à enseigner (46,9 %) qu'à accomplir en premier des tâches administratives (42,5 %). Ce n'est pas du tout le cas en hors ZEP, où faire la classe est de loin l'activité qui monopolise en premier le temps des deux-tiers des directeurs (73,2 %). Seul un petit nombre (16,6 %) est d'abord absorbé par le travail administratif.

- **Emploi du temps souhaité par les directeurs.**

Question : En tant que directeur (trice), à quelles activités aimeriez-vous consacrer le plus de temps ?
 Classez les activités de 1 à 5 : 1 correspondant à l'activité monopolisant le plus de temps et 5 à l'activité monopolisant le moins de temps.

Pourcentages de code 1 pour chaque activité :

Zone d'enseignement Activité	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Animation pédagogique de l'école.	61,6	44,2	45,7
Accomplir des tâches administratives	0	3,7	3,4
Entretenir des relations avec les parents	10,6	6,5	6,8
Entretenir des relations avec la commune	0	2,3	2,1
Enseigner	<u>27,7</u>	<u>53,9</u>	51,7

Globalement, l'enseignement est cité par le plus grand nombre de directeurs (51,7 %), suivi par les animations pédagogiques (45,7 %). Ces activités, qui représentent plus de 90,0 % des réponses, relèvent toutes deux de la pédagogie.

Selon les zones d'enseignement, la place accordée à ces activités n'est toutefois pas la même. En ZEP, une majorité de directeurs (61,6 %) aimeraient consacrer plus de temps à l'animation pédagogique de l'école (contre 27,7 % à l'enseignement). En hors ZEP, le constat s'inverse : les directeurs sont significativement plus nombreux (53,9 %) à choisir l'enseignement (contre 44,2 % les animations pédagogiques). Les autres activités ne présentent pas de différences significatives entre les directeurs de ZEP et de hors ZEP : aucune n'est choisie par plus de 11 % d'entre eux.

- **Stabilité des directeurs.**

Question : Comptez-vous rester directeur (trice) dans votre école l'année prochaine ?

Zone d'enseignement Poste souhaité	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Oui.	89,4	81,3	82,0
Non : vous avez demandé à être directeur(trice) dans une autre école.	5,3	1,3	1,6
Non : vous avez demandé un poste d'enseignant(e) adjoint(e).	5,3	5,8	5,8
Vous partez à la retraite.	0	7,5	6,9
Autre.	0	3,3	3,0

Une grande majorité des directeurs (82,0 %) veulent rester en fonction dans leur école l'année suivante. Ceux qui souhaitent redevenir enseignants adjoints sont très peu nombreux (5,8 %) et encore moins nombreux, ceux qui veulent être directeurs dans une autre école (1,6 %).

En bref...

Les conditions de travail et les motivations des directeurs

Dans l'ensemble, il y a presque autant de directeurs à ne pas avoir de décharge que de directeurs ayant une décharge « partielle » (autre que demie ou totale) : environ 39,0 % des réponses. L'ensemble des directeurs déclarent passer plus de temps à enseigner (71,0 %) qu'à accomplir des tâches administratives (18,8 %) ou à effectuer d'autres activités professionnelles. S'ils en avaient la possibilité, les directeurs aimeraient se consacrer plus aux activités pédagogiques (enseignement et animation de l'école). Ce constat est valable pour les deux zones d'enseignement, mais la place accordée aux différentes activités pédagogiques n'est pas la même, selon que les directeurs se situent en ZEP ou en hors ZEP. Enfin, l'ensemble des directeurs (82,0 %) désirent garder leur poste l'année suivante. Il n'y a pas de différence significative à ce sujet entre ZEP (89,4%) et hors ZEP (81,3%).

- **En ZEP**, les directeurs sont significativement plus nombreux à être déchargés : seuls 6,5 % n'ont aucune décharge et 37,2 % ont une demie décharge. Ces directeurs sont aussi nombreux à déclarer passer le plus de temps à enseigner (46,9 %) qu'à effectuer surtout des tâches administratives (42,5 %). S'ils le pouvaient, 61,6 % consacrerait plus de temps à l'animation pédagogique de leur école et 27,7 % préféreraient d'abord faire la classe.
- **En hors ZEP**, 42,1 % des directeurs ne sont pas déchargés et 12,8 % ont une demie décharge. 73,0 % des directeurs déclarent consacrer plus de temps à enseigner ; 16,6 % déclarent passer plus de temps aux tâches administratives. Les directeurs de hors ZEP sont significativement plus nombreux à souhaiter enseigner davantage, s'ils en avaient le choix (53,9 % des réponses) ; 44,2 % préféreraient consacrer plus de temps à l'animation de leur école.

LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE

A. Caractéristiques individuelles des enseignants :

Répartition des effectifs et temps de travail :

Précision : être « chargé d'une classe à temps plein » ou être « chargé d'une classe à temps partiel », signifient ici temps de présence effective en classe devant les élèves, et non systématiquement « travailler à temps plein » ou « travailler à temps partiel ». C'est ainsi qu'un directeur en partie déchargé va « travailler à temps plein » dans son école tout en étant « chargé d'une classe à temps partiel ».

- **Enseignants chargés d'une classe à temps plein.**

61,2% des directeurs déclarent avoir entre 2 et 6 enseignants chargés d'une classe à temps plein dans leur école, soit une moyenne par école de 5,7 enseignants.

- **Enseignants chargés d'une classe à temps partiel.**

59,0% des directeurs déclarent avoir entre 1 et 2 enseignants chargés d'une classe à temps partiel dans leur école, soit une moyenne par école de 1,2 enseignants.

- **Enseignants travaillant à temps partiel.**

67,0 % des directeurs déclarent avoir des enseignants travaillant à temps partiel pour des raisons personnelles ; 9,8 % pour des missions de formation (ZEP : 15,8 % et hors ZEP : 9,1 %) et 30,5 % pour d'autres missions professionnelles (ZEP : 35,3 % et hors ZEP : 30,0 %). Dans ce dernier cas, il peut s'agir, par exemple, de remplaçants rattachés à leur école (ZIL) ou bien encore d'enseignants déchargés de l'apprentissage des langues vivantes, du soutien scolaire, etc. Il n'y a pas de différence significative entre les zones.

- **Autres personnels enseignants affectés dans l'école n'ayant pas la responsabilité d'une classe.**

Ces enseignants n'ont pas la responsabilité d'une classe en permanence. Leurs situations et leurs missions sont très variées : membres du RASED⁵, enseignants de primaire ou de collèges chargés de l'enseignement d'une langue vivante dans une ou plusieurs classes réparties dans une ou plusieurs écoles, enseignants chargés de l'E.P.S., de la musique, etc.

Question : Si vous avez d'autres personnels enseignants affectés dans votre école n'ayant pas la responsabilité permanente d'une classe, précisez leur domaine d'intervention.
Ces enseignants assurent-ils :

Pourcentages des directeurs ayant répondu « oui ».

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Domaine d'intervention			
L'apprentissage des langues vivantes	44,5	<u>70,8</u>	67,6
L'EPS	18,5	9,9	58,4
Les arts plastiques	<u>18,5</u>	3,7	5,5
L'informatique	9,9	3,3	4,1
Du soutien scolaire	<u>49,3</u>	26,1	28,9
Autres domaines	<u>49,3</u>	19,9	23,5

⁵ Voir leurs missions dans le glossaire en annexe.

Parmi les directeurs déclarant avoir des enseignants n'ayant pas la responsabilité d'une classe, 67,6 % répondent qu'ils ont d'abord pour mission l'enseignement des langues vivantes, suivi par les cours d'EPS (58,4 %) et le soutien scolaire (28,9 %). Des différences significatives apparaissent cependant entre les zones d'enseignement. En ZEP, les enseignants non responsables de classe sont plus nombreux à être chargés du soutien scolaire (49,3 %) et des arts plastiques (18,5 %) qu'en hors ZEP (respectivement 26,1 et 3,7 % pour chaque activité). De même, en ZEP, le personnel non responsable de classe est plus souvent chargé d'intervenir dans « d'autres domaines » - dont la nature n'est pas précisée - (49,3 % des cas) qu'en hors ZEP (19,9 %). A l'inverse, les enseignants non responsables de classe en hors ZEP sont plus nombreux à assurer l'apprentissage des langues vivantes (70,8 %) qu'en ZEP (44,5 %).

B. Stabilité des enseignants :

Question : vous estimez qu'il y a une stabilité des enseignants dans votre école :

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Stabilité			
Très importante	29,8	37,7	37,0
Importante	40,4	36,9	37,2
Moyenne	19,2	19,1	19,1
Trop de mouvement d'une année à l'autre	10,6	4,7	5,2

Dans l'ensemble, une majorité des directeurs estiment que la stabilité des enseignants de leur école est importante, voire très importante (74,2 % des réponses cumulées). Il n'y a pas de différence significative entre les zones d'enseignement.

En bref...

Les enseignants de l'école

Dans l'ensemble, 61,2% des directeurs ont entre 2 et 6 enseignants chargés d'une classe à temps plein dans leur école, et 59,0 % ont entre 1 et 2 enseignants chargés d'une classe à temps partiel.

67,0 % des directeurs déclarent avoir des enseignants travaillant à temps partiel pour des raisons personnelles ; 9,8 % pour des missions de formation (ZEP : 15,8 % et hors ZEP : 9,1 %) et 30,5 % déclarent avoir des enseignants chargés d'une classe à temps partiel pour d'autres missions professionnelles (par exemple remplaçants rattachés à leur école -ZIL- ou bien encore enseignants chargés de l'apprentissage des langues vivantes, du soutien scolaire, etc.). Les caractéristiques individuelles des enseignants sont les mêmes, quelle que soit la zone d'enseignement.

Les autres personnels enseignants chargés d'une classe à temps partiel, interviennent majoritairement en langues vivantes (67,6 %), en EPS (58,4 %) et pour le soutien scolaire (28,9 %). Le nombre d'enseignants, pour chaque domaine d'intervention, varie significativement selon les zones d'enseignement.

Enfin, une majorité des directeurs (74,2 %) estime que la stabilité des enseignants de leur école, qu'elle soit en ZEP ou en hors ZEP, est importante, voire très importante.

- **En ZEP**, les enseignants n'ayant pas la responsabilité permanente d'une classe, interviennent en premier pour du soutien scolaire (49,3 %) puis en arts plastiques (18,5 %). Leurs actions concernent aussi d'« autres » domaines variés (49,3 %).
- **En hors ZEP**, les enseignants n'ayant pas la responsabilité permanente d'une classe interviennent significativement plus pour les langues vivantes (70,8 %) qu'en ZEP (44,5 %).

LES ELEVES DE L'ECOLE

A. Mouvements des élèves :

Question : Vous estimez qu'il y a un mouvement des élèves dans votre école...

- **D'une année à l'autre.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Mouvement			
Très important	10,6	4,1	4,6
Important	22,4	11,4	12,3
Moyen	51,0	35,0	36,3
Peu de mouvement d'une année à l'autre	<u>15,9</u>	48,0	45,3

Dans l'ensemble, huit directeurs sur dix estiment que le mouvement de leurs élèves est faible (« peu de mouvement ») ou qu'au plus, il est « moyen » (81,6 % des réponses cumulées). 12,3 % le qualifient d'« important » et un petit nombre le jugent « très important » (4,6 %). Le mouvement des élèves d'une année à l'autre distingue de manière significative les zones d'enseignement : en ZEP, les directeurs sont trois fois moins nombreux que leurs collègues de hors ZEP à considérer que ce mouvement est « peu important » (respectivement 15,9 % et 48,0 %).

- **En cours d'année.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Mouvement			
Très important	5,3	1,6	1,9
Important	<u>27,7</u>	5,7	7,6
Moyen	37,2	22,9	24,1
Peu de mouvement en cours d'année	<u>29,8</u>	68,2	65,0

La mobilité des élèves en cours d'année distingue encore plus les zones d'enseignement que celle des élèves d'une année à l'autre.

Alors que le mouvement des élèves en cours d'année est considéré comme « peu important » par au moins six directeurs sur dix (65,0 % de l'ensemble des réponses et 68,2 % en hors ZEP), seuls trois directeurs de ZEP sur dix ont le même avis (29,8 %). Cette différence significative n'est pas la seule : ainsi, les directeurs de ZEP sont aussi cinq fois plus nombreux que leurs collègues de hors ZEP à penser que la mobilité des élèves en cours d'année est importante (respectivement 27,7 % et 5,7 %). La plus grande mobilité des élèves de ZEP n'est probablement pas sans conséquences sur la continuité de l'animation et de l'administration des écoles situées dans cette zone d'enseignement. On peut faire l'hypothèse que ce mouvement des élèves a probablement des conséquences sur leurs apprentissages, d'autant plus que les programmes officiels prévoient l'acquisition progressive des compétences sur la durée d'un cycle.

B. Nombre d'années du CP au CM2 passées avec le même enseignant :

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Nombre d'années			
1 an	<u>80,8</u>	47,4	50,2
2 ans	13,9	34,9	33,2
3 ans et plus	0	15,0	13,9

En bref...

Les élèves de l'école

Le mouvement des élèves :

Dans l'ensemble, la majorité des directeurs considère que le mouvement de leurs élèves, qu'il soit en cours d'année ou d'une année à l'autre, est peu important. Selon les zones d'enseignement, les différents mouvements des élèves varient très significativement :

- C'est **en ZEP** que les mouvements d'élèves sont les plus forts, l'écart le plus important concernant le mouvement des élèves **en cours d'année (27,7 % en ZEP, contre 5,7 % en hors ZEP)**

La mobilité **d'une année à l'autre** est aussi beaucoup plus forte en ZEP où les directeurs sont trois fois moins nombreux que leurs collègues à considérer que le mouvement de leurs élèves est « **peu important** » (15,9 % en ZEP et 48,0 % en hors ZEP). La mobilité des élèves n'est certainement pas sans effets sur leurs apprentissages et rend certainement plus difficiles la continuité de l'animation et l'administration de leur école.

Le nombre d'années passées avec le même enseignant :

Dans l'ensemble, la moitié des directeurs (50,2 %) répondent que les élèves passent un an avec le même enseignant ; un tiers (33,2 %) déclarent qu'ils y restent deux ans et 13,9 % au minimum trois. Le nombre d'années passées avec le même enseignant varie significativement selon les zones d'enseignement :

- **Globalement, les élèves de ZEP restent moins longtemps avec le même maître que leurs camarades de hors ZEP.** Ainsi, huit élèves sur dix en ZEP (80,8 %) restent un an, contre cinq sur dix en hors ZEP (47,4 %).
- Un tiers des élèves de **hors ZEP** (34,9 %) gardent le même maître pendant deux ans (contre 13,9 % en ZEP). Enfin, c'est seulement en hors ZEP que les élèves peuvent rester trois ans et plus avec le même enseignant (15,0 % contre 0 % en ZEP).

LES RESSOURCES LIEES A L'ENVIRONNEMENT ET LES MOYENS

A. Les lieux :

Trois questions visent à récolter des informations sur l'environnement des écoles. Seuls sont pris en compte des lieux facilement accessibles aux élèves et aux enseignants, d'où la précision apportée aux directeurs : « peut-on s'y rendre à pied (...) en moins de 30 minutes ? ». Ainsi, toute réponse affirmative signifie que la fréquentation d'un lieu n'est pas conditionnée à des moyens matériels (pas de frais de déplacement à prévoir pour les enseignants et leur classe) mais aussi que l'environnement géographique de l'école ne manque pas de ressources :

- culturelles (question 1) ;
- d'enseignement (question 2) ;
- sportives (question 3).

Question : Pour chacun des lieux suivants, peut-on s'y rendre à pied avec les élèves en partant de votre école, en moins de 30 minutes ?

Les pourcentages des trois tableaux suivants sont ceux des directeurs ayant répondu « oui ».

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Lieux culturels			
Bibliothèque publique, théâtre, salle de concert ou musée	<u>80,8</u>	55,2	57,3

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Lieux d'enseignement			
Collège, lycée ou université	<u>77,6</u>	43,5	46,3

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Lieux sportifs			
Gymnase, piscine ou autres équipements sportifs (patinoire, stade, etc.)	70,2	56,9	58,0

Dans l'ensemble, il y a près des écoles autant d'équipements culturels (57,3 %) que sportifs (58,0 %). La présence d'un établissement d'enseignement est un peu moins fréquente (46,3 % des réponses). Selon les zones d'enseignement, l'environnement scolaire est significativement différent : c'est en ZEP qu'il y a significativement le plus de ressources d'ordre culturel et sportif (80,8 % et 70,2 % contre 55,2 % et 56,9 % en hors ZEP). Les établissements secondaires et supérieurs sont aussi plus nombreux en ZEP (77,6 %) qu'en hors ZEP (43,5 %), sans que cette différence, contrairement aux autres, soit significative.

B. Les équipements :

Cinq questions ont pour objectif de recueillir des informations détaillées sur la B.C.D. (son existence, sa taille, son contenu). L'importance donnée à cet équipement dans le questionnaire se justifie par l'hypothèse de son rôle clé dans la conduite des apprentissages et tout particulièrement celui de la lecture. Les deux autres questions concernant les locaux et le matériel scolaires ont pour objectifs de mesurer le degré de satisfaction des directeurs : estiment-ils que leur nombre est suffisant pour répondre aux besoins de leur école ?

Les B.C.D.

- **Présence d'une B.C.D. dans l'école.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
B.C.D. dans l'école			
oui	91,4	73,0	74,6
non	3,3	<u>25,2</u>	23,4

Dans l'ensemble, les B.C.D. sont présentes dans une majorité d'écoles (74,6 % des réponses). Celles qui n'en possèdent pas sont significativement plus nombreuses en hors ZEP (25,2 %) qu'en ZEP (3,3 %). Par conséquent, les directeurs de hors ZEP sont proportionnellement moins nombreux à pouvoir renseigner les questions qui suivent, que leurs collègues de ZEP.

- **Taille de la B.C.D.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Nombre d'ouvrages de la B.C.D. (revues et périodiques compris)			
250 ou moins	17,7	8,4	9,4
Entre 250 et 500	27,4	27,9	27,9
Entre 500 et 2000	27,4	40,2	38,9
Plus de 2000	21,9	18,9	19,2

Dans l'ensemble, ce sont les plus petites et les plus grandes B.C.D. qui sont les moins nombreuses (respectivement 9,4% et 19,2 % des réponses). La taille la plus fréquente des B.C.D. se situe entre 500 et 2000 ouvrages (38,9 % des réponses) suivie par celle comprise entre 250 et 500 (27,9 %). Il n'y a pas de différence significative selon les zones d'enseignement.

- **Contenu des B.C.D.**

Les directeurs ont classé cinq types d'ouvrages en fonction de leur nombre dans leur B.C.D.

Question : Classez par ordre d'importance (1 à 5) le type d'ouvrages contenus dans votre B.C.D.
1 correspondant au nombre le plus grand et 5 au nombre le plus petit.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Ouvrages			
Livres, documentaires	21,9	24,3	24,0
Dictionnaires, encyclopédies	0	3,3	2,9
Romans	36,3	45,0	44,1
B.D., albums	<u>30,8</u>	11,3	13,4
Journaux, revues	5,5	5,8	5,8

Dans l'ensemble, ce sont les romans qui occupent la place la plus importante dans les B.C.D. (44,1 % des réponses). Viennent ensuite les livres documentaires (24,0 %), les B.D.et albums (13,4 %), les journaux et revues (5,8 %) et enfin les dictionnaires et encyclopédies (2,9 %).

Les B.D.et albums sont significativement plus nombreux en ZEP qu'en hors ZEP (respectivement 30,8 et 11,3 % des réponses). A l'inverse, contrairement à leurs collègues de hors ZEP (3,3 %), aucun directeur de ZEP ne signale la présence de dictionnaires et d'encyclopédies dans leur B.C.D.. Ces ouvrages sont-ils plutôt présents dans les classes ? Le questionnaire ne permet pas de répondre à cette question.

Les autres équipements :

Question :

Estimez-vous que les équipements suivants sont en nombre suffisant pour votre école ?

- **Les locaux et le matériel de l'école.**

Pourcentages des directeurs ayant répondu « oui ».

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Équipements			
Locaux	59,6	50,1	50,9
Le matériel	29,8	42,4	41,4

Les pourcentages ne présentent pas de différences significatives entre les zones d'enseignement : dans l'ensemble, les directeurs sont globalement plus satisfaits du nombre de locaux que de la quantité de matériel dont ils disposent (respectivement 50,9 % et 41,4 % de réponses positives). Cette tendance est plus accentuée en ZEP où moins d'un tiers des directeurs (29,8 %) estiment que le matériel est en quantité suffisante pour répondre aux besoins de leur école.

En bref...

Les équipements des écoles

Les B.C.D. :

Dans l'ensemble, une majorité d'écoles possèdent une B.C.D. Celle-ci est le plus souvent de taille moyenne (entre 500 et 2000 ouvrages) et son contenu est essentiellement de nature littéraire et culturelle (68,1 % des réponses cumulées). Des différences significatives apparaissent entre les zones d'enseignement. Celles-ci concernent le nombre de B.C.D. et certains types d'ouvrages qu'elles contiennent.

- *Ainsi, les écoles n'ayant pas de B.C.D. sont huit fois plus nombreuses en hors ZEP (25,2 %) qu'en ZEP (3,3 %).*
- *Les B.C.D. situées en ZEP contiennent plus de B.D. et d'albums qu'en hors ZEP (respectivement 30,8 et 11,3 % des réponses) : c'est peut-être pour les élèves de ZEP une forme plus attractive d'incitation à la lecture... En revanche, contrairement à leurs collègues de hors ZEP (3,3 %), aucun directeur de ZEP ne signale la présence de dictionnaires et d'encyclopédies dans leur B.C.D.. On peut faire l'hypothèse que ces ouvrages sont déjà à la disposition des élèves dans les classes mais le questionnaire ne permet pas de la vérifier.*

Les autres équipements :

Dans l'ensemble, les directeurs sont globalement plus satisfaits du nombre de locaux que de la quantité de matériel dont ils disposent (respectivement 50,9 % et 41,4 % de réponses positives).

- *En ZEP, moins d'un tiers des directeurs estiment que le matériel est en quantité suffisante pour répondre aux besoins de leur école (29,8 % contre 42,4 % en hors ZEP). Cette différence n'est toutefois pas significative.*

LES SERVICES PERISCOLAIRES

Les quatre questions suivantes sont destinées à récolter des informations sur les services mis à la disposition des élèves et de leurs parents, en dehors du temps d'enseignement. Ces services sont de différentes natures : possibilité de se restaurer sur place, possibilité d'être pris en charge sur le plan pédagogique (l'étude) ou d'être accueilli avant et après l'école (quand les parents travaillent, par exemple).

Question : Votre école offre-t-elle les services suivants ?

- **La restauration scolaire.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Restauration scolaire			
Oui	91,4	87,0	87,3
Non	3,3	11,0	10,3

- **L'accueil avant l'école.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
L'accueil avant l'école			
Oui	49,0	67,6	66,1
Non	40,4	29,7	30,6

- **L'accueil après l'école.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
L'accueil après l'école			
Oui	<u>29,8</u>	65,9	62,9
Non	<u>59,6</u>	31,1	33,5

- **L'étude après l'école.**

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
L'étude après l'école			
Non réponses	<u>21,2</u>	4,3	5,7
Oui	33,1	46,8	45,7
Non	45,7	48,1	47,9

Dans l'ensemble, la restauration est la plus fréquente (87,3 % des réponses) suivie par l'accueil avant et après l'école (respectivement 66,1 % et 62,9 %). C'est l'étude après la classe qui est la moins répandue (45,7 % des réponses). Contrairement aux trois autres, ce service est de nature pédagogique et par conséquent, ne peut être assuré que par des enseignants. Sa mise en place n'est pas obligatoire et repose exclusivement sur le volontariat qui peut fluctuer d'une année scolaire à l'autre.

L'accueil après l'école (et dans une moindre mesure avant l'école) tout comme l'étude, sont significativement moins fréquents en ZEP qu'en hors ZEP. Ce constat amène à s'interroger sur la prise en charge des élèves des zones défavorisées. Sont-ils pris en charge par d'autres structures et si oui, lesquelles ? Ce questionnaire ne permet pas de répondre à ces questions.

LES ORIENTATIONS ET L'OUVERTURE DE L'ECOLE

A. Le projet d'école et les autres projets éducatifs :

1) Le projet d'école.⁶

Trois questions visent à recueillir chacune un type d'information différent sur le projet d'école :

- ses caractéristiques : comprend-il des dispositifs innovants ? Favorise-t-il le travail en équipe ? (question 1) ;
- sa forme et son accessibilité : est-ce un document rédigé et diffusé à la communauté scolaire ? (question 2) ;
- son orientation : est-il plutôt centré sur les apprentissages, la culture ou l'éducation à la citoyenneté ? (question 3).

• **Caractéristiques du projet d'école.**

Question : Votre projet d'école comprend-il des dispositifs innovants renforçant la collaboration entre les enseignants ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
Oui	59,6	68,6	67,8
Non	35,1	28,4	29,0

• **Diffusion du projet d'école.**

Question : Votre projet d'école existe-t-il de façon formalisée et diffusée à la communauté scolaire ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
Oui	78,8	73,2	73,7
Non	15,9	24,1	23,4

Dans l'ensemble, une majorité des directeurs (67,8 %) déclarent que leur projet d'école est innovant et renforce la collaboration entre enseignants. De même, environ sept directeurs sur dix (73,7 %) répondent que leur projet est rédigé et diffusé à la communauté scolaire. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les zones d'enseignement.

⁶ La définition du projet d'école se trouve dans le glossaire en annexe.

- **Orientation du projet d'école.**

Question : Votre projet d'école est-il plutôt centré...

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Orientation du projet d'école			
Apprentissages	27,7	24,6	24,9
Ouverture culturelle	15,9	31,6	30,3
Aspects éducatifs et citoyens	10,6	20,5	19,7
Au moins deux de ces orientations	35,1	19,0	20,3

Un tiers de l'ensemble des directeurs (30,3 %) déclarent que leur projet d'école est plutôt centré sur l'ouverture culturelle, un quart (24,9 %) sur les apprentissages et 19,7 % sur les aspects éducatifs et citoyens. 20,3 % des directeurs n'ont pas souhaité limiter leur projet à une seule orientation et en ont coché au moins deux. Bien qu'il n'y ait pas de différences statistiquement significatives entre les zones d'enseignement, deux constats peuvent être faits : en ZEP, les directeurs sont presque deux fois plus nombreux que leurs collègues de hors ZEP à donner au moins deux orientations différentes à leur projet d'école (respectivement 35,1 % et 19,0 %). A l'inverse, en ZEP il y a moitié moins de projets d'ordre uniquement culturel (15,9 % contre 31,6 % en hors ZEP) ou uniquement d'ordre éducatif et citoyen (10,6 % contre 20,5 % en hors ZEP). Ces différences sont très probablement liées aux besoins respectifs des élèves scolarisés dans chaque zone d'enseignement.

En bref...

Les projets d'école

Dans l'ensemble, la plupart des projets d'école sont décrits comme innovants et renforçant le travail en équipe des enseignants (67,8 % des réponses). De même, une majorité d'entre eux (73,7 %) sont formalisés et diffusés à la communauté scolaire. Les projets d'écoles ont des orientations diverses.

- *Il n'y a pas de différences significatives selon les zones d'enseignement, bien que les directeurs de **ZEP** soient les plus nombreux (**35,0 %**) à caractériser leur projet d'école selon deux orientations au moins (**19,0 % en hors ZEP**).*

2) Les autres projets éducatifs ⁷

Trois questions visent à recueillir des informations sur les projets éducatifs mis en place dans les écoles :

- d'abord, existent-ils ? (question 1) ;
- dans l'affirmative,
- quels types d'actions sont menés et à quelle fréquence ? (questions 2 et 3).

• **Nombre de projets éducatifs.**

Question : Votre école mène-t-elle un ou plusieurs projets éducatifs, en dehors du projet d'école ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
Oui	78,8	62,8	64,1
Non	<u>10,6</u>	33,5	31,6

Dans l'ensemble, près des deux-tiers des directeurs répondent que leur école met en place au moins un projet éducatif (64,1 %) et environ un tiers déclarent qu'il n'en existe pas dans leur établissement (31,6 %). Les directeurs de ZEP sont trois fois moins nombreux que leurs collègues à répondre que leur école ne mène pas de projets éducatifs (respectivement 10,6 % et 33,5 %).

• **Les actions partenariales.**

Comme leur nom l'indique, les actions partenariales impliquent un travail en équipe de l'école avec l'extérieur : partenaires tels que les parents d'élèves, la municipalité, ou encore habitants du quartier, associations, etc.

Question : Votre école mène-t-elle des actions partenariales (fêtes, projets citoyens sur l'école et le quartier, etc.) ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Fréquence			
Toujours	26,5	12,0	13,2
Très souvent	8,6	9,8	9,7
Souvent	21,2	22,1	22,0
Assez souvent	24,5	29,7	29,2
Rarement	8,6	23,0	21,8
Jamais	0	2,3	2,1
Non réponses	<u>10,6</u>	1,2	2,0

Dans l'ensemble, les trois-quarts des directeurs affirment que leur école mène des actions partenariales avec l'extérieur au moins « assez souvent » (74,1 % des réponses cumulées allant d'« assez souvent » à « toujours »). À l'inverse, 21,8% déclarent n'en mener que « rarement » voire « jamais » (2,1%).

⁷ Pour plus d'informations sur les projets éducatifs, se reporter au glossaire en annexe 1.

La seule différence significative entre les zones d'enseignement concerne le taux d'abstention des directeurs nettement plus élevé en ZEP qu'en hors ZEP (respectivement 10,6 % et 1,2 %). D'autres différences existent entre les zones d'enseignement, même si elles ne sont pas statistiquement significatives : ainsi on remarque que plus de la moitié des écoles de ZEP mettent fréquemment en place des actions partenariales (56,3 % répondent « souvent », « très souvent » ou « toujours ») alors qu'en hors ZEP, elles ne sont que 43,9 % dans ce cas. De même, les écoles qui mènent « toujours » des actions partenariales sont deux fois plus nombreuses en ZEP qu'en hors ZEP (respectivement 26,5 % et 12,0 %). À l'opposé, celles qui n'en mènent que « rarement » voire « jamais » sont davantage situées en hors ZEP (25,3%) qu'en ZEP (8,6 %). Faut-il voir, pour les écoles situées dans les zones réputées difficiles, une implication plus grande dans des projets de quartiers, de partenariats associatifs ? Le questionnaire ne permet pas de répondre à cette question.

- **Les projets d'action éducative et culturelle.**

Contrairement aux actions partenariales, les projets d'action éducative et culturelle n'impliquent pas nécessairement la mise en place d'une collaboration avec l'extérieur. Ils peuvent être élaborés par un ou plusieurs membres de l'équipe enseignante.

Question : Votre école mène-t-elle des projets d'action éducative et culturelle avec les élèves (éducation à la citoyenneté, par exemple) ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Fréquence			
Toujours	26,5	11,5	12,8
Très souvent	0	10,4	9,5
Souvent	43,7	26,5	27,9
Assez souvent	15,9	34,4	32,8
Rarement	3,3	14,6	13,6
Jamais	0	0,7	0,7
Non réponses	<u>10,6</u>	1,9	2,6

Comme pour les actions partenariales, une majorité de directeurs répondent que leur école mène au moins « assez souvent » un ou plusieurs projets d'action éducative et culturelle (83,0 %). La seule différence significative entre les zones d'enseignement concerne à nouveau le taux de non réponses des directeurs, plus élevé en ZEP qu'en hors ZEP (respectivement 10,6 % et 1,9 %). D'autres différences existent cependant entre les zones d'enseignement, même si elles ne sont pas statistiquement significatives : ainsi on remarque qu'un quart des écoles de ZEP (26,5 %) mènent « toujours » des actions éducatives et culturelles, soit deux fois plus qu'en hors ZEP (11,5 %). De même, la réalisation de ces actions se fait nettement plus « souvent » en ZEP (43,7 %) qu'en hors ZEP (26,5 %). Globalement, on constate que les trois-quarts des écoles de ZEP mettent fréquemment en place des projets d'action éducative et culturelle (70,2 % répondent « souvent », « très souvent » ou « toujours ») alors qu'en hors ZEP, elles ne sont que la moitié (48,4 %). Inversement, les écoles qui ne mettent que « rarement » voire « jamais » en place de tels projets sont plus nombreuses en hors ZEP (15,3 %) qu'en ZEP (3,3 %).

En bref...

Les actions partenariales et les projets d'action éducative et culturelle

Dans l'ensemble, une majorité de directeurs répondent que leur établissement mène au moins « assez souvent » un ou plusieurs projets éducatifs, en plus de leur projet d'école (74,1 % pour les actions de type partenarial et 83,0% pour les projets d'action éducative et culturelle). Les projets d'action partenariale semblent être plus « rarement » mis en place que les projets d'action éducative et culturelle (respectivement 21,8 % et 13,6 % des réponses).

- Ce sont les taux de non réponses et le nombre d'écoles sans projets éducatifs particuliers qui distinguent significativement les zones d'enseignement : **en ZEP**, les directeurs s'abstiennent beaucoup plus de répondre lorsqu'il s'agit d'informer sur les types d'actions menées et leur fréquence (**10,6 %** contre moins de **2,0 % en hors ZEP**). En revanche, ils sont trois fois moins nombreux que leurs collègues de **hors ZEP** (**respectivement 10,6 % et 33,5 %**) à déclarer que leur école ne mène pas de projets éducatifs. L'existence ou l'absence de tels projets sont-elles directement liées aux caractéristiques propres à chaque zone d'enseignement ?

Bien que statistiquement non significatives, d'autres différences apparaissent entre ZEP et hors ZEP :

- Ainsi **en ZEP**, les écoles élaborent plus fréquemment des projets éducatifs variés (56,3 % contre 43,9 % en hors ZEP pour les actions partenariales ; l'écart est encore plus grand pour les actions éducatives et culturelles : 70,2% des écoles en ZEP contre 48,4 % en hors ZEP).
- Versus, il y a plus d'écoles **en hors ZEP** qui n'élaborent que « rarement » voire « jamais » de projets (actions partenariales : 25,3% contre 8,6 % en ZEP ; actions éducatives et culturelles : 15,3 % contre 3,3 % en ZEP). Faut-il voir, en ZEP, une volonté plus grande d'intégrer les apprentissages dans des projets éducatifs structurés ? Le questionnaire permet de faire cette hypothèse, mais pas d'y répondre.

La mobilisation des enseignants.

Il s'agit de recueillir l'opinion personnelle des directeurs sur la fréquence des réunions entre enseignants pour mener à bien leurs projets éducatifs. Cette question est difficile car ces réunions ne sont pas prévues de manière institutionnelle et peuvent relever du volontariat (heures prises par les enseignants sur leur temps libre).

Question : D'après vous, pour mener à bien le ou les autres projets éducatifs, les enseignants de votre école se rencontrent-ils, en dehors des réunions institutionnelles...

Zone d'enseignement Fréquence	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Fréquemment	21,2	19,8	19,9
Assez fréquemment	38,4	37,5	37,6
Pas fréquemment	19,2	34,8	33,5
Jamais	10,6	5,8	6,2
Non réponses	<u>10,6</u>	1,6	2,4

Dans l'ensemble, les directeurs les plus nombreux (37,6 %) répondent que les enseignants se rencontrent « assez fréquemment », voire « fréquemment » (19,9 %), pour mener à bien les projets éducatifs de l'école. Un tiers (33,5 %) estime au contraire qu'ils ne se réunissent « pas fréquemment ». Seul le taux de non réponse des directeurs de ZEP distingue significativement les zones d'enseignement (10,6 % contre 1,6 % en hors ZEP).

Le rôle et la mobilisation des autres intervenants.⁸

Une série de trois questions concerne d'abord les aides éducateurs puis les autres intervenants extérieurs :

- leur présence dans l'école (question 1) ;
- leur nombre (question 2) ;
- leurs missions (question 3).

• **Les aides éducateurs.**

Question : Avez-vous des aides éducateurs qui interviennent dans votre école ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
Oui	<u>84,1</u>	52,8	55,5
Non	<u>5,3</u>	45,6	42,2
Non réponses	<u>10,6</u>	1,5	2,3

Si vous avez répondu oui....

Question : Combien avez-vous d'aides éducateurs ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
1	42,7	60,5	58,1
2	14,7	27,7	25,9
3	<u>31,5</u>	3,9	7,7
4 et plus	<u>0</u>	0,6	0,5

Question : Si vous avez des aides éducateurs, ceux-ci ont pour mission d'intervenir...

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
Dans le cadre de projets institutionnels et définis	20,3	37,1	34,8
De façon occasionnelle, en fonction des besoins du moment	5,6	4,1	4,3
Les deux à la fois	62,9	54,3	55,5
Non réponses	<u>11,2</u>	2,8	4,0

La présence des aides éducateurs est significativement différente selon les zones d'enseignement : plus de huit écoles sur dix en ZEP (84,1 %) bénéficient d'aides éducateurs contre la moitié en hors ZEP (52,8 %). Versus, les écoles qui n'en ont pas, sont situées essentiellement en hors ZEP (45,6 % contre 5,3 % en ZEP).

⁸ Pour plus d'informations sur le personnel intervenant dans l'école, se reporter au glossaire en annexe.

D'autres différences existent entre les zones d'enseignement, même si elles ne sont pas toutes statistiquement significatives : ainsi on remarque que le nombre d'aides éducateurs est plus élevé en ZEP (46,2 % des écoles en ont entre deux et trois contre 31,6 % en hors ZEP). Cette différence n'est pas significative contrairement à celle concernant les écoles ayant trois aides éducateurs. Celles-ci sont huit fois plus nombreuses en ZEP (31,5 %) qu'en hors ZEP (3,9 %).

Les missions des aides éducateurs sont sensiblement les mêmes selon les zones d'enseignement, même si on constate une plus grande tendance à donner des missions variées en ZEP (62,9 %) qu'en hors ZEP (54,3 %). Dans l'ensemble, lorsque les aides éducateurs n'ont qu'un seul type de mission, il s'agit essentiellement d'intervenir de manière précise dans le cadre de projets (34,8 %) et très peu de manière occasionnelle, en fonction des besoins (4,3 %).

- **Les intervenants extérieurs.**

Question : Avez-vous des intervenants extérieurs qui travaillent dans votre école ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
Oui	80,8	69,6	70,6
Non	8,6	27,7	26,1
Non réponses	<u>10,6</u>	2,7	3,4

Si vous avez répondu oui....

Question : Combien avez-vous d'intervenants extérieurs?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
1	21,0	40,6	38,6
2	38,4	23,9	25,4
3	11,6	15,5	15,1
4 et plus	17,4	15,7	15,8

Question : Si vous avez des intervenants extérieurs, ceux-ci ont pour mission de travailler...

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Réponse			
Dans le cadre de projets institutionnels et définis	67,4	63,1	63,6
De façon occasionnelle, généralement bénévole	5,8	6,7	6,6
Les deux à la fois	15,2	25,9	24,8
Non réponses	11,6	4,2	5,0

Dans l'ensemble, sept écoles sur dix (70,6 %) travaillent avec des intervenants extérieurs. C'est en ZEP que leur participation est la plus fréquente (80,8 % contre 69,6 % en hors ZEP), sans pour autant être statistiquement significative. Le nombre et les missions de ces intervenants ne varient pas significativement selon les zones d'enseignement : plus de la moitié des écoles de ZEP et de hors

ZEP en signale un ou deux (respectivement 59,4 % et 64,5 %).. Dans une majorité des cas (63,6 % de l'ensemble des réponses), les intervenants extérieurs ont pour mission de travailler dans le cadre de projets institutionnels bien définis et très peu de façon occasionnelle (6,6 %). C'est en hors ZEP que les intervenants extérieurs cumulent le plus ces deux types de missions (25,9 % contre 15,2 % en ZEP). Cette différence n'est toutefois pas significative.

En bref...

La mobilisation des enseignants et des autres intervenants

*Dans l'ensemble, près de six directeurs sur dix estiment que les enseignants de leur école se rencontrent au moins « assez fréquemment » pour mener à bien leurs projets éducatifs (57,5 % des fréquences cumulées « assez fréquemment » et « fréquemment »). Un tiers (33,5 %) estiment au contraire qu'ils ne se réunissent « pas fréquemment » et 6,2 % « jamais ». Plus de la moitié des directeurs (55,5 %) déclarent avoir un **aide éducateur** et sept directeurs sur dix (70,6 %) signalent la présence **d'intervenants extérieurs** dans leur école. 55,5 % des aides éducateurs ont des missions variées qui consistent aussi bien à travailler dans le cadre de projets institutionnels précis qu'à intervenir de manière occasionnelle, en fonction des besoins. Lorsqu'on ne leur assigne qu'un seul type de mission, il s'agit le plus souvent d'intervenir dans le cadre de projets bien définis (34,8 %) et rarement en fonction des besoins du moment (4,3 %). Contrairement aux aides éducateurs, la majorité des intervenants extérieurs (63,6 %) ont pour mission de travailler uniquement dans le cadre de projets institutionnels ; les intervenants remplissant plusieurs missions ne représentent que 24,8 % des cas.*

- *Ce sont la présence et le nombre d'aides éducateurs qui distinguent significativement les zones d'enseignement : **en ZEP**, plus de huit écoles sur dix (**84,1 %**) bénéficient d'aides éducateurs (contre **52,8 % en hors ZEP**). Dans **31,5 %** des écoles de **ZEP**, ces aides éducateurs sont au nombre de trois. En **hors ZEP**, les écoles comptant trois aides éducateurs sont huit fois moins nombreuses (**3,9 %**).
Bien que statistiquement non significatives, d'autres différences apparaissent entre les zones d'enseignement :*
- *Ainsi, les directeurs de **ZEP** sont moins nombreux que leurs collègues à penser que les enseignants ne se rencontrent plutôt « pas fréquemment » pour mettre en place leur projets (**19,2 %** contre 34,8 % en hors ZEP). C'est **en ZEP** qu'il y a le plus d'intervenants extérieurs (**80,8 %** contre 69,6 % en hors ZEP). C'est aussi en **ZEP** que les aides éducateurs sont les plus nombreux à cumuler deux types de missions : l'une s'insérant dans des projets bien définis et l'autre dépendant de besoins plus ponctuels (**62,9 %** contre 54,3 % en hors ZEP).*
- *C'est **en hors ZEP** qu'il y a le plus d'écoles sans aides éducateurs (**45,6 %** contre 5,3 % en ZEP) et sans intervenants extérieurs (**27,7 %** contre 8,6 % en ZEP). Enfin, contrairement aux aides éducateurs qui accomplissent des missions variées essentiellement en ZEP, c'est en hors ZEP que les intervenants extérieurs doivent remplir le plus différents types de missions (**25,9 %** contre 15,2 % en ZEP).*

Les relations entre l'école et les parents d'élèves.

Cette partie a pour objectif de prendre connaissance des moyens de communication utilisés pour informer les parents d'élèves. Les directeurs ont classé six activités en fonction de la fréquence de leur mise en œuvre dans les écoles.

On peut regrouper ces moyens en deux grandes catégories :

- Diffusion d'informations par courriers aux parents : lettres, notes d'information (première activité), communication du bulletin scolaire (deuxième activité) et présentation écrite de projets (troisième activité) ;
- Diffusion d'informations en « direct » par l'intermédiaire de rencontres parents – enseignants : réunions autres que celles prévues par l'institution (quatrième activité) et présentation de projets (cinquième activité).

• Activités offertes aux parents d'élèves de l'école.

Question : Combien de fois les activités suivantes sont-elles offertes aux parents d'élèves de votre école ? 1 correspondant à la fréquence « Jamais », 2 à « Une fois par an », 3 à « 2 ou 3 fois par an » et 4 à « 4 fois par an et plus ».

(Les pourcentages du tableau correspondent aux taux de fréquences les plus élevés ; le chiffre entre parenthèses est celui de la fréquence).

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Activité proposée aux parents d'élèves			
Réunion parents / équipe enseignante (en dehors des réunions institutionnelles obligatoires, type conseil d'école par exemple)	41,6 (2)	49,1 (2)	48,5 (2)
Communication des résultats et commentaires (individualisés)	49,0 (3)	43,2 (3)	43,7 (3)
Envoi aux parents de lettres, de notes d'information générales sur la vie de l'école	35,1 (4)	72,6 (4)	69,5 (4)
Envoi aux parents de carnets de notes	51,0 (3)	57,9 (3)	57,4 (3)
Présentation de projets (de classe par exemple) sous forme de réunions	57,5 (2)	60,5 (2)	60,3 (2)
Présentation de projets (de classe par exemple) sous forme de courrier	30,8 (3)	27,7 (3)	31,1 (3)

Dans l'ensemble, une majorité d'écoles mettent en place au moins une fois par an, (fréquences 2 et suivantes) trois types d'activités pour les parents. Il s'agit, par ordre de fréquence croissante : de présentation de projets sous forme de réunions (60,3 % fréquence 2), d'envois du carnet de notes (57,4% fréquence 3) et d'envoi de lettres, de notes d'informations sur la vie de l'école (69,5 % fréquence 4). Il n'y a pas de différences significatives entre les zones d'enseignement pour les activités proposées à l'exception de celle qui est à la fois la plus fréquente (fréquence 4) et la plus représentée (69,5 % des réponses des directeurs), à savoir l'envoi de courriers destinés à informer les parents sur la vie de l'école. C'est en ZEP que cette pratique est significativement moins répandue (35,1 % contre 72,6 % en hors ZEP).

- **La mobilisation des parents d'élèves pour les réunions de l'école.**

Question : Les réunions organisées par l'école font venir...
--

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Mobilisation des parents d'élèves			
Plus de la moitié des parents d'élèves	<u>10,6</u>	45,0	42,1
Environ la moitié des parents d'élèves	13,9	35,0	29,1
Moins de la moitié des parents d'élèves	31,8	17,4	18,7
Très peu de parents d'élèves	<u>29,8</u>	6,3	8,2

Alors que la fréquence des réunions non institutionnelles est la même en ZEP et en hors ZEP, la mobilisation des parents, quant à elle, varie selon les zones d'enseignement. En hors ZEP, 45,0% des directeurs déclarent que leurs réunions font venir « Plus de la moitié des parents » et 30,5 % « Environ la moitié ». En ZEP la mobilisation est moindre, six directeurs sur dix déclarant que les parents viennent pour moitié (31,8%) voire « Très peu » (29,8%).

LES PROBLEMES DE L'ECOLE

Les directeurs ont eu à répondre deux fois à une série de trois questions quasiment identiques : dans un premier temps, le questionnement porte sur les problèmes rencontrés avec les parents et dans un second temps, sur ceux posés par les élèves. Les questions visent :

- La fréquence des problèmes (question 1) et pour les écoles rencontrant souvent, voire très souvent, des problèmes :
- La nature de ceux-ci (question 2) ;
- Et enfin, les moyens employés pour y remédier, et leur fréquence? (question 3).

A. Les problèmes relationnels avec les parents d'élèves :

- **Fréquence des problèmes avec les parents d'élèves.**

Question : Votre école est-elle confrontée à des problèmes avec des parents ?			
Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Fréquence des problèmes avec les parents d'élèves			
Très souvent	5,3	2,7	2,9
Souvent	<u>46,9</u>	10,9	13,9
Assez peu	26,5	38,3	37,3
Rarement	<u>10,6</u>	40,6	38,1
Pas du tout	0	7,1	6,5
Non réponses	<u>10,6</u>	0,5	1,3

Dans l'ensemble, une majorité d'écoles est « Assez peu » (37,2%) voire « Rarement » (38,1%) ou encore « Jamais » (6,5%) concernée par des problèmes relationnels avec des parents d'élèves. En revanche, la fréquence de ces problèmes varie significativement selon les zones d'enseignement. D'abord, on peut remarquer que les directeurs de ZEP renseignent moins le sujet (10,6% d'abstention) que leurs collègues de hors ZEP (0,5%). On constate ensuite que les directeurs de hors ZEP sont quatre fois plus nombreux que leurs collègues à signaler qu'ils ne sont que « Rarement » confrontés à des problèmes avec des parents (exactement 40,6% et 10,6% des réponses). Certains directeurs de hors ZEP vont jusqu'à déclarer qu'ils n'en rencontrent « Jamais » (7,1%), ce qui ne se produit pas en ZEP (0%). Ce constat n'est pas statistiquement significatif, à l'inverse des réponses concernant la modalité « Souvent ». Choisie par près de la moitié des directeurs de ZEP (46,9%), elle n'est retenue que par un directeur de hors ZEP sur dix (10,9%). Les problèmes avec les parents seraient ainsi plus fréquents en ZEP qu'en hors ZEP.

Les deux questions suivantes concernent les directeurs ayant sélectionné les modalités « Très souvent » et « Souvent ». Au vu des résultats du tableau 44, ils sont la moitié à pouvoir y répondre en ZEP ($5,3 + 46,9 = 52,2\%$) et environ un sur dix en hors ZEP ($2,7 + 10,9 = 13,6\%$).

- **Nature des problèmes avec les parents d'élèves.**

Question : Si vous avez répondu 1 (Très souvent) ou 2 (Souvent) à la question précédente, ces problèmes se caractérisent avant tout par...

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Nature des problèmes avec les parents d'élèves			
L'absentéisme de leur(s) enfant(s) dû au désintérêt des parents pour l'école	0	12,8	9,5
L'indifférence face aux demandes de l'école (ponctualité, matériel scolaire inexistant ou non renouvelé, etc.)	0	21,3	<u>15,8</u>
Par une violence verbale	0	11,2	8,3
Par une violence physique	0	0	0
Un peu des quatre à la fois	40,6	26,5	30,2
Plusieurs modalités sélectionnées	<u>59,4</u>	22,1	31,8

Dans l'ensemble, une majorité d'écoles est confrontée à des problèmes de plusieurs natures (deux dernières modalités cumulées : 62,0 % des réponses). Ce phénomène est significativement plus important en ZEP où l'ensemble des directeurs sélectionnent tous plusieurs types de problèmes (100 % des deux dernières fréquences cumulées). En hors ZEP, les directeurs se partagent environ pour moitié entre un type de difficulté précis (absentéisme, indifférence ou violence verbale : 45,3% des réponses cumulées) et un ensemble de difficultés (deux dernières modalités cumulées : 48,6 %). Il faut remarquer que la modalité correspondant à de la violence physique n'est jamais sélectionnée. En revanche, il se peut que ce type de problème soit rencontré par les directeurs ayant entouré une modalité correspondant à des difficultés multiples.

- **Les solutions pour remédier aux problèmes avec les parents d'élèves.**

Question : Quand vous rencontrez des problèmes avec des parents, comment essayez-vous de les résoudre ? Cinq remédiations possibles sont proposées. Pour chacune le directeur doit entourer une des six fréquences suivantes : « Toujours », « Très souvent », « Souvent », « Assez souvent », « Rarement » ou « Jamais ».

Le dialogue et l'explicitation du règlement intérieur.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous privilégiez le dialogue et explicitiez le règlement intérieur »			
Toujours	62,8	67,5	67,1
Très souvent	15,9	17,7	17,6
Souvent	5,3	6,6	6,5
Assez souvent	5,3	2,5	2,8
Rarement	0	0,8	0,7
Jamais	0	0,4	0,3

La mise en place d'instances spécifiques.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous mettez en place des instances spécifiques (réunions de l'équipe éducative, membres du RASED compris, par exemple) »			
Toujours	10,6	6,3	6,7
Très souvent	10,6	10,2	10,2
Souvent	19,2	13,8	14,2
Assez souvent	21,2	12,3	13,1
Rarement	24,5	37,4	36,3
Jamais	0	13,9	12,7

Le recours à l'enseignant.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous demandez d'abord aux enseignants de résoudre le problème avec les parents qui ont leur(s) enfant(s) dans leur classe »			
Toujours	15,9	30,2	29,0
Très souvent	37,2	18,1	19,7
Souvent	10,6	15,8	15,4
Assez souvent	8,6	13,4	13,0
Rarement	8,6	11,0	10,8
Jamais	8,6	4,2	4,6

La convocation injonctive des parents et le rappel des règles de l'institution.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous convoquez les parents de manière très injonctive en leur rappelant qu'il existe des sanctions s'ils ne respectent pas les règles de la scolarité obligatoire »			
Toujours	0	6,3	5,8
Très souvent	5,3	3,0	3,2
Souvent	13,9	5,7	6,4
Assez souvent	10,6	6,6	6,9
Rarement	54,3	55,2	55,2
Jamais	5,3	17,3	16,3

Le recours à la hiérarchie.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous faites appel à votre hiérarchie »			
Toujours	0	1,8	1,7
Très souvent	0	0,4	0,3
Souvent	0	3,0	2,7
Assez souvent	0	5,4	5,2
Rarement	56,3	56,3	56,3
Jamais	29,8	27,5	27,7

Dans l'ensemble, il n'y a pas de différences significatives entre les zones d'enseignement : c'est le dialogue avec les parents qui est majoritairement privilégié (67,1% des réponses), que l'on soit en ZEP (62,8%) ou en hors ZEP (67,5%). La médiation de l'enseignant est aussi un recours fréquent (48,7% de l'ensemble des réponses cumulées « Toujours » et « Très souvent »). On peut remarquer que la modalité « Très souvent » est deux fois plus choisie en ZEP qu'en hors ZEP (respectivement 37,2% et 18,1%). Cette différence significative est toutefois « contrebalancée » par un pourcentage nettement plus élevé de modalité « Toujours » en hors ZEP qu'en ZEP (respectivement 30,2% et 15,9%). La mise en place d'instances spécifiques, tout comme la convocation injonctive et le recours à la hiérarchie, sont des solutions qui sont peu utilisées, comme l'indique leur principale fréquence (« 5 » c'est-à-dire « Rarement »).

En bref...

Les problèmes relationnels avec les parents d'élèves

Dans l'ensemble, une majorité d'écoles sont « Assez peu » (37,2%) voire « Rarement » (38,1%) ou encore « Jamais » (6,5 %) concernées par **des problèmes relationnels avec des parents d'élèves**. En revanche, la fréquence de ces problèmes varie significativement selon les zones d'enseignement.

Lorsque les problèmes existent, ils sont de différentes natures (62,0% des réponses). Il faut remarquer que la modalité correspondant uniquement à de la violence physique n'est jamais sélectionnée seule (0% de l'ensemble des réponses, toutes zones d'éducation confondues). Cette forme de violence peut cependant être signalée au travers des nombreuses réponses correspondant à au moins deux types de problèmes, sans que soit précisée la nature de ceux-ci.

Les solutions pour y remédier sont les mêmes, quelles que soient les zones d'enseignement. C'est le dialogue avec les parents qui est majoritairement privilégié (67,1% des réponses), que l'on soit en ZEP (62,8%) ou en hors ZEP (67,5%). La médiation de l'enseignant est aussi un recours fréquent (48,7% de l'ensemble des réponses cumulées « Toujours » et « Très souvent »). La mise en place d'instances spécifiques, tout comme la convocation injonctive et le recours à la hiérarchie, sont des solutions qui sont peu utilisées, comme l'indique leur principale fréquence (« 5 » c'est-à-dire « Rarement »).

- **En ZEP**, près de la moitié des directeurs (46,9% des réponses), estiment qu'ils ont « Souvent » des problèmes relationnels avec les parents d'élèves. En hors ZEP, ils ne sont que un sur dix dans ce cas (10,9% des réponses). Les problèmes sont significativement plus variés en ZEP qu'ailleurs (100,0% des réponses des directeurs de ZEP).
- **En hors ZEP**, les directeurs sont quatre fois plus nombreux que leurs collègues à signaler qu'ils ne sont que « Rarement » confrontés à des problèmes avec des parents (exactement 40,6% contre 10,6% en ZEP). Certains directeurs de hors ZEP vont jusqu'à déclarer qu'ils n'en rencontrent « Jamais » (7,1%), ce qui ne se produit pas en ZEP (0% des réponses). Lorsque des problèmes existent, ils correspondent environ pour moitié à un type de difficulté précis (absentéisme, indifférence ou violence verbale : 45,2% des réponses cumulées) et pour moitié à un ensemble de difficultés (48,6 % des réponses).

B. Les problèmes relationnels avec les élèves :

- **Fréquence des problèmes avec les élèves.**

Question : Votre école est-elle confrontée à des problèmes avec des élèves ?

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Fréquence des problèmes avec les élèves			
Très souvent	<u>10,6</u>	0,8	1,7
Souvent	29,8	9,6	11,3
Assez peu	27,7	31,1	30,8
Rarement	21,2	45,7	43,7
Pas du tout	<u>0</u>	10,2	9,4
Non réponses	<u>10,6</u>	2,1	2,8

Dans l'ensemble, une majorité d'écoles est « Assez peu » (30,8%) voire « Rarement » (43,7%) ou encore « Pas du tout » (9,4 %) concernée par des problèmes avec des élèves. Des différences significatives apparaissent toutefois entre les zones d'enseignement. Tout d'abord, les directeurs de ZEP s'abstiennent plus de répondre que leurs collègues de hors ZEP (10,6 % contre 2,1 % en hors ZEP). Ensuite, les directeurs de ZEP sont significativement plus nombreux à déclarer que leur école rencontre « Très souvent » des problèmes avec des élèves (10,6% contre 0,8% en hors ZEP). Inversement, les directeurs de hors ZEP sont significativement plus nombreux à signaler que leur école n'est confrontée que « Rarement » voire « Pas du tout » à de tels problèmes (respectivement 43,7% et 9,4% des fréquences cumulées). Aucun directeur de ZEP n'entoure la modalité « Pas du tout » et seuls 21,2% considèrent qu'ils n'ont que « Rarement » des difficultés avec des élèves. Les deux questions suivantes s'adressent aux directeurs ayant sélectionné les modalités « Très souvent » et « Souvent » : 40,4% des directeurs de ZEP et 10,4 % des directeurs de hors ZEP sont concernés par ces questions.

- **Nature des problèmes avec les élèves.**

Question : Si vous avez répondu 1 (Très souvent) ou 2 (Souvent) à la question précédente, ces problèmes se caractérisent avant tout par...

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
Nature des problèmes avec les élèves			
Leur absentéisme	0	0	0
Une violence verbale	0	<u>20,9</u>	<u>15,4</u>
Une violence physique	0	0	0
Un peu des trois à la fois	<u>78,8</u>	41,0	50,9
Plusieurs modalités sélectionnées	21,2	38,1	33,6

Dans l'ensemble, une majorité d'écoles est confrontée à des problèmes de différentes natures (deux dernières modalités cumulées : 84,5 % des réponses). Ce phénomène est significativement plus important en ZEP où l'ensemble des directeurs sélectionnent tous plusieurs types de problèmes (100 % des deux dernières fréquences cumulées contre 79,1% en hors ZEP). Les difficultés avec les élèves relèvent à la fois de l'absentéisme, de la violence verbale et physique. Il faut remarquer que la modalité correspondant uniquement à de la violence physique n'est jamais sélectionnée, que ce soit en ZEP ou en hors ZEP.

On remarque aussi que, quelle que soit sa zone d'enseignement, aucun directeur ne pense que l'absentéisme est le seul problème rencontré dans son école (0% de réponse pour cette modalité). Il existe une autre différence significative entre les zones d'enseignement : en hors ZEP, 20,9% des directeurs déclarent que les difficultés se caractérisent d'abord par de la violence verbale, alors qu'aucun directeur de ZEP ne sélectionne cette modalité.

- **Les solutions pour remédier aux problèmes avec les élèves.**

Question : Quand vous rencontrez des problèmes avec des élèves, comment essayez-vous de les résoudre ? Cinq remédiations possibles sont proposées. Pour chacune, le directeur doit entourer une des six fréquences suivantes : « Toujours », « Très souvent », « Souvent », « Assez souvent », « Rarement » ou « Jamais ».

Le dialogue avec l'enseignant.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous demandez d'abord aux enseignants de résoudre le problème avec leurs élèves »			
Toujours	35,1	41,3	40,8
Très souvent	26,5	18,1	18,8
Souvent	10,6	14,8	14,4
Assez souvent	8,6	11,6	11,3
Rarement	15,9	6,7	7,4
Jamais	3,3	2,8	2,8

La convocation des élèves et le dialogue avec le directeur.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous convoquez les élèves et essayez de résoudre le problème par le dialogue »			
Toujours	22,4	32,2	31,3
Très souvent	29,8	32,1	31,9
Souvent	21,2	13,5	14,1
Assez souvent	21,2	9,2	10,2
Rarement	5,3	8,6	8,3
Jamais	0	0	0

La mise en place d'instances spécifiques.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous mettez en place des instances spécifiques (réunions de l'équipe éducative, membres du RASED compris, par exemple) »			
Toujours	5,3	3,9	4,0
Très souvent	8,6	5,1	5,4
Souvent	<u>37,2</u>	9,0	11,4
Assez souvent	13,9	11,8	12,0
Rarement	35,1	42,3	41,7
Jamais	<u>0</u>	20,7	19,0

Le travail sur le règlement intérieur.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous mettez en place un travail réfléchi sur le règlement intérieur »			
Toujours	15,9	12,2	12,6
Toujours	8,6	16,8	16,1
Très souvent	26,5	21,1	21,6
Souvent	19,2	20,9	20,8
Assez souvent	15,9	17,9	17,7
Rarement	13,9	5,1	5,9

Les sanctions.

Zone d'enseignement	ZEP	Hors ZEP	Ensemble
« Vous mettez en place des sanctions »			
Toujours	5,3	7,9	7,7
Très souvent	0	7,5	6,9
Souvent	35,1	13,9	15,7
Assez souvent	22,4	18,9	19,2
Rarement	37,2	42,0	41,6
Jamais	0	3,5	3,2

En ZEP, 15,9% des directeurs ne demandent « Jamais » à l'enseignant de résoudre seul les problèmes avec les élèves (pourcentage deux fois moins important en hors ZEP : 6,7%). Cette différence n'est toutefois pas statistiquement significative. Pour le reste, une majorité de directeurs déclarent qu'ils laissent « Très souvent », voire « Toujours », la responsabilité aux enseignants de résoudre directement les problèmes avec leurs élèves (59,6% de l'ensemble des réponses ; 61,6% en ZEP et 59,4% en hors ZEP). La convocation chez le directeur, suivie d'un dialogue, est aussi très courante puisque 63,2% de l'ensemble des directeurs sélectionnent les modalités « Très souvent » ou « Toujours » (52,2% des réponses cumulées en ZEP et 64,3% en hors ZEP). Le travail sur le règlement intérieur est mis en œuvre à des fréquences comparables dans les différentes zones d'enseignement : quatre écoles sur dix y recourent « Souvent » ou « Assez souvent » (45,7% de ces modalités cumulées en ZEP et 42,0% en hors ZEP). C'est pour la mise en place d'instances spécifiques et le recours à des sanctions, que l'on remarque des différences significatives selon les zones d'enseignement. C'est en ZEP que des instances spécifiques sont le plus fréquemment instaurées (37,2% pour la modalité « Souvent » contre 9,0% en hors ZEP). A l'inverse, ces instances peuvent ne « Jamais » être mises en place en hors ZEP (20,7% des réponses), cas qui ne se produit pas en zone d'éducation prioritaire (0% de réponse « Jamais » en ZEP). Dans l'ensemble, environ quatre écoles sur dix ne recourent que « Rarement » voire « Jamais » à des sanctions envers les élèves qui ont posé problème (44,8% des réponses cumulées). En ZEP, les directeurs sont partagés : ils sont aussi nombreux à appliquer « Rarement » des sanctions (37,2%) qu'à y recourir « Souvent » (35,1%). C'est pour cette dernière modalité que l'on enregistre une différence significative avec les écoles de hors ZEP, puisque seuls 13,9% des directeurs déclarent avoir « Souvent » recours à des sanctions.

En bref...

Les problèmes relationnels avec les élèves

*Dans l'ensemble, une majorité d'écoles sont « Assez peu » (30,8%) voire « Rarement » (43,7%) ou encore « Pas du tout » (9,4 %) concernées par **des problèmes avec des élèves**. Des différences significatives apparaissent toutefois entre les zones d'enseignement.*

*Environ huit écoles sur dix sont confrontées à des problèmes **de plusieurs natures** (84,5 % des réponses). Les difficultés avec les élèves relèvent à la fois de l'absentéisme, de la violence verbale et physique. Quelle que soit la zone d'enseignement, l'absentéisme n'est jamais pointé comme l'unique problème de l'école, de même pour la violence physique (0% de réponse pour ces deux modalités).*

***Les solutions privilégiées** pour résoudre les problèmes sont à peu près les mêmes, quelles que soient les zones d'enseignement : pour une majorité de directeurs, c'est d'abord à l'enseignant d'établir un dialogue avec les élèves (59,6% de l'ensemble des réponses ; 61,6% en ZEP et 59,4% en hors ZEP). La convocation chez le directeur, suivie d'un dialogue, est aussi très courante (63,2% de l'ensemble des réponses pour les modalités « Très souvent » et « Toujours). Le travail sur le règlement intérieur est mis en œuvre à des fréquences comparables dans les différentes zones d'enseignement : quatre écoles sur dix y recourent « Souvent » ou « Assez souvent » (45,7% de ces modalités cumulées en ZEP et 42,0% en hors ZEP).*

- ***En ZEP**, les directeurs sont significativement plus nombreux à déclarer que leur école rencontre « Très souvent » des problèmes avec des élèves (10,6% contre 0,8% en hors ZEP). Aucun directeur de ZEP n'entoure la modalité « Pas du tout » et seuls 21,2% considèrent qu'ils n'ont que « Rarement » des difficultés. Tous les directeurs de ZEP signalent que leur école est confrontée à différents types de problèmes avec les élèves, ce qui n'est pas le cas en hors ZEP (respectivement 100 % et 79,1% des deux dernières fréquences cumulées). C'est en ZEP que des instances spécifiques sont le plus fréquemment instaurées pour résoudre les problèmes (37,2% pour la modalité « Souvent » contre 9,0% en hors ZEP). La mise en place de sanctions partage quant à elle les directeurs de ZEP, qui sont aussi nombreux à les appliquer « Rarement » (37,2%) qu'à y recourir « Souvent » (35,1%).*
- ***En hors ZEP**, les directeurs sont significativement plus nombreux à signaler que leur école n'est confrontée que « Rarement » voire « Pas du tout » à des problèmes avec les élèves (respectivement 43,7% et 9,4% des fréquences cumulées). On constate aussi que pour 20,9% des directeurs de hors ZEP, les difficultés, lorsqu'elles existent, se caractérisent d'abord par de la violence verbale, (modalité qui n'est sélectionnée par aucun directeur de ZEP). La mise en place de sanctions est significativement moins fréquente en hors ZEP puisque seuls 13,9% des directeurs déclarent y avoir « Souvent » recours .*

PARTIE 6 – CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Cette étude avait pour but de fournir des indicateurs permettant de décrire ce que savent les élèves en fin d'école primaire ; et de fournir la base des comparaisons temporelles dans cinq à six ans.

L'échelle de compétences dresse un état à un moment déterminé. Elle permet de sérier les élèves en groupes s'étagant des niveaux les plus bas aux niveaux les plus hauts et pour chacun des groupes, de décrire finement les compétences atteintes par les élèves.

Lors de la reprise de cette évaluation, cette méthodologie permettra deux approches complémentaires :

La première sera de considérer comme « fixe » les pourcentages de chaque groupe par rapport à l'échantillon. Il sera toujours possible, quel que soit l'échantillon tiré, de distinguer les 15% d'élèves de bas niveau, les 10% d'élèves de haut niveau et de recréer le découpage intermédiaire. Dans ce cas, l'analyse fine des compétences atteintes par les élèves devrait nous révéler des modifications. L'hypothèse que nous émettons est que les élèves des différents groupes sauront faire plus de choses. En d'autres termes, le contenu des cases « compétences des groupes » s'étofferont.

La seconde sera de considérer comme « fixe » les compétences de chaque groupe par rapport à l'échantillon. Les résultats des élèves nous permettront, alors, de connaître le pourcentage d'élèves se situant dans chaque groupe. L'hypothèse que nous émettons est que les groupes de bas niveau auront un effectif plus faible qu'à ce jour et que les groupes de haut niveau auront un effectif plus conséquent. En d'autres termes nous devrions observer un glissement de la partie gauche de l'échelle vers le haut confirmant un accroissement du niveau général.

Cette première évaluation constituait donc un état initial. La comparaison temporelle ne pourra avoir lieu que lors de la seconde photographie...

L'étude Maîtrise du langage et de la langue française ne doit pas être réduite au seul indicateur « échelle ». Cette étude permet de faire un état des compétences des élèves dans le domaine et de montrer les traits saillants qui sont autant d'informations apportées aux décideurs, aux formateurs, aux pédagogues.

Rappelons, par exemple, que les performances des élèves fluctuent en fonction du mode de transmission de l'information. Les élèves obtiennent de meilleurs scores de compréhension à partir du mode oral (source sonore) que de la lecture d'un document (source visuelle). En constatant que seuls les élèves des groupes 4 et 5 arrivent à avoir des performances similaires dans les deux cas, nous avons pu avancer l'hypothèse qu'ils ont « basculé » dans la lecture.

Rappelons aussi, la variabilité des performances des élèves en fonction du support qui leur est proposé. **A ce sujet, la distinction entre les disciplines n'a pas été pertinente.** Le critère qui se dégageait correspondait plus à la tâche de lecture proposée aux élèves : Soit ils étaient confrontés à un texte, linéaire, que nous avons caractérisé comme « continu » ; soit, ils se trouvaient face à un document composite, fait de textes, d'illustrations, de graphiques, de schémas, que nous avons nommé « non-continu ». Les élèves réussissent mieux les seconds. L'écart de performance entre les textes continus et les textes non-continus, bien que s'amenuisant pour les groupes de hauts niveaux, est important. Nous avons émis l'hypothèse que face à un texte continu, les élèves sont devant une tâche difficile : il s'agit de lire d'une façon linéaire en dégageant les éléments permettant la construction du sens. Ce type de travail est sans doute plus ardu que celui de prendre des éléments dans un document organisé autour d'éléments **divers, permettant un accès aux sens par différents modes.**

Rappelons enfin, que l'évaluation de la production orale n'a pas donné lieu à l'établissement d'un indicateur de type « échelle », mais a permis de montrer, que cette évaluation était possible par une méthode adaptée de tirage au sort d'une part, et, d'autre part par la mobilisation des enseignants des classes évaluées. L'analyse des résultats dans ce domaine spécifique atteste des compétences des élèves.

Un aspect important de l'étude de la maîtrise du langage et de la langue française est l'approche des contextes qu'ils soient de type socio-démographiques, scolaires ou conatifs. L'analyse des réponses des élèves et des enseignants montre l'influence de certaines variables sur les performances des

élèves (La motivation des élèves, le « métier » de l'élève à l'école, le « métier » de l'élève hors de l'école, les choix en matière d'enseignement, le « climat » dans lequel l'enseignant évolue).

La prise en compte de caractéristiques des élèves vient confirmer d'autres études. Cela nous permet de détecter les variables ayant une influence sur les performances des élèves. Citons ici l'appartenance à un type d'école (ZEP – Hors ZEP), le cursus scolaire et notamment les maintiens dans les différents cycles et la prégnance des PCS des parents.

L'analyse des opinions des élèves et des enseignants appelle quelques remarques :

- Le questionnaire élève a permis de dégager des profils motivationnels d'élèves et de confirmer que les élèves ayant une motivation intrinsèque (plaisir d'apprendre et satisfaction qu'ils en retirent) obtiennent de meilleures performances.
- Le questionnaire enseignant montre les préoccupations des enseignants : être à l'écoute des élèves, faire en sorte que le climat de la classe favorise la confiance des élèves et jouer sur le plaisir d'apprendre. Les élèves les plus motivés sont ceux qui, en écho, sont les plus réceptifs aux préoccupations des enseignants et qui, sans doute, en tirent le plus de bénéfice.
- Les enseignants déclarent : qu'ils essaient de se mettre à la place des élèves et notamment de ceux qui sont le plus en difficulté... Qu'ils vérifient bien ce que les élèves ont compris... Qu'ils les encouragent à poser des questions... Qu'ils font tout pour que les élèves aient confiance en eux. Les élèves, de leur côté, perçoivent bien ces attitudes. Une majorité des élèves a une vision positive de l'enseignant même si ces élèves affirment ne pas être prêts à parler de leurs émotions à celui-ci. Il n'y a pas de lien apparent entre la typologie de relation à l'enseignant et les groupes de performance des élèves. Notre hypothèse est que le niveau de performance des élèves est la résultante de leurs parcours à l'école primaire auprès de différents enseignants et pas uniquement de l'enseignant de la classe de CM2.

Cette évaluation bilan prendra tout son sens lors de sa reprise :

- Une nouvelle échelle permettra de prendre en compte l'évolution du niveau de maîtrise des compétences dans le domaine du langage et de la langue française des élèves de fin d'école.
- Une analyse fine des items réussis par les différents groupes de performance mesurera les évolutions des compétences acquises.
- Une nouvelle mise en perspective des contextes pourra éclairer cette comparaison temporelle.

PARTIE 7 – NOTE D'ÉVALUATION

note

évaluation

04.10
OCTOBRE

www.education.gouv.fr/stateval

Environ un tiers des élèves ont des performances qui permettent de considérer qu'ils maîtrisent de façon satisfaisante les compétences attendues par les programmes de l'école primaire – ils sont capables d'exploiter les informations d'un texte pour en dégager le sens et l'interpréter avec finesse, d'en faire un résumé ou une synthèse.

À l'opposé, 15 % sont en difficulté, voire en grande difficulté pour 3 % d'entre-eux, et on peut considérer que ces élèves ne maîtrisent pas – ou très mal – les compétences qui seraient nécessaires à l'entrée en sixième. Ils sont capables de prélever dans un texte des informations facilement repérables, données explicitement, mais sont en difficulté face à des tâches plus complexes. Les 3 % des élèves (11 % en zones prioritaires) en grande difficulté peuvent répondre ponctuellement à quelques questions, mais ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin d'école primaire. Entre les deux, un peu plus de la moitié des élèves ne maîtrisent certainement pas toutes les compétences attendues par les programmes, mais devraient pouvoir profiter de l'enseignement du collège. Cependant leurs performances révèlent des compétences mal assurées, donc fragiles : ils ont du mal à percevoir et exploiter tous les aspects d'un texte, et sont mis en difficulté par des textes qui exigent une lecture suivie.

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire

L'objectif des évaluations-bilans des acquis des élèves est de faire un point aussi objectif que possible sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines essentiels, à des moments-clés du cursus scolaire, et ceci en regard des objectifs fixés par les programmes.

Ces évaluations, destinées à rendre compte des résultats de notre système éducatif en établissant les différents niveaux de compétence atteints par les élèves au regard des objectifs fixés, seront renouvelées périodiquement. On disposera ainsi d'une appréciation de l'évolution des acquis des élèves que l'on s'efforcera de mettre en relation avec les caractéristiques du système et les politiques éducatives.

Le cadre conceptuel de l'évaluation

L'évaluation de la maîtrise du langage et de la langue française a été construite autour des compétences attendues par les élèves en fin d'école primaire dans des situations de compréhension à l'écrit et à l'oral, et de production orale.

« La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. » C'est pourquoi le cadre conceptuel de cette évaluation a été établi en référence aux exigences des programmes et des documents d'accompagnement, notamment celles présentes dans le nouveau programme de cycle 3.

Les programmes indiquent : « La maîtrise du langage et de la langue française dans l'usage scolaire est l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe (...), de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques. » « Lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux différentes activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail). (...) Mettre en relation des textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent. »

La maîtrise du langage et de la langue française, domaine transversal qui concerne tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires, inclut aussi l'observation réfléchie de la langue française « dont l'objectif est d'obtenir une syntaxe plus assurée, une véritable agilité verbale, un vocabulaire plus précis, une orthographe mieux armée (...), un usage des temps verbaux (...). »

De plus, les nouveaux programmes font de la maîtrise de la langue parlée (émission et réception) un objectif à part entière, au même titre que celle de la langue écrite (lecture et écriture).

Les domaines de compétences en compréhension écrite et orale

Pour comprendre le sens des différents documents (textes, tableaux, cartes, etc.) lus ou entendus, les élèves doivent mobiliser un ensemble de processus mentaux qui conduisent

de l'identification de mots à la compréhension fine. Certains de ces processus, en particulier l'identification de mots, deviennent progressivement automatiques alors que d'autres processus, plus complexes, nécessitent une analyse du document lu ou entendu.

Afin d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves, à l'écrit ou à l'oral, sept compétences graduées en fonction d'une complexité croissante des opérations mentales nécessaires pour les mettre en œuvre, ont été retenues :

- prélever une information explicite ;
- prélever une information implicite ;
- déduire une information à partir de deux propositions tenues pour « vraies » ;
- analyser un document et tirer les éléments essentiels qui aident à la compréhension de celui-ci ;
- synthétiser un document, en trouver le thème ou choisir un résumé.

De plus, la compréhension étant liée à des compétences relevant directement de la maîtrise des outils de la langue et des lexiques spécifiques aux différentes disciplines, ces dernières compétences, indispensables ont bien évidemment été prises en compte.

La conception des épreuves

Chacune des compétences a été envisagée dans plusieurs champs disciplinaires et a été évaluée au travers de quatre supports différents.

L'évaluation a été ainsi organisée autour de trente-trois situations qui regroupent 229 questions ou items de compréhension à l'écrit ou à l'oral réparties dans six domaines : littérature, mathématiques, sciences, histoire, géographie, vie quotidienne. Chaque situation est composée d'un document de travail et de plusieurs questions s'y référant. Les documents proposés aux élèves sont d'une nature et d'une complexité adaptées aux élèves de fin de cycle 3. S'agissant des outils de la langue, des exercices « hors contexte » ont également été construits.

L'évaluation de la production orale

Pour l'évaluation de la production orale, huit autres situations ont été créées. Elles permettent d'apprécier :

- l'émission d'un message prenant en compte la production d'énoncés, l'audibilité, la fluidité et la cohérence du propos ;
- la capacité à réagir à une question de relance posée par l'interlocuteur ;
- la capacité à écouter les remarques du ou des auditeurs (prise en compte de l'autre) ;
- l'efficacité du message émis.

Une échelle de performances

Pour formaliser un constat de la maîtrise du langage et de la langue française par les élèves en fin d'école primaire, une échelle décrivant six niveaux de performance a été construite (voir page suivante et l'encadré). Six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise des compétences ont pu être distingués.

L'échelle de référence ainsi constituée permettra de voir si la répartition des élèves dans les différents niveaux de performance évolue dans le temps, lors des reprises successives.

L'échelle précise la description du type de compétences maîtrisées par les élèves de chaque groupe. La barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe 0 au groupe 5.

Les niveaux de compétences des élèves en compréhension écrite et orale

Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions

des élèves et permet d'apprécier la situation des élèves dans les compétences de compréhension au regard des attentes de fin d'école primaire.

L'examen de l'échelle montre la gradation des traitements à l'œuvre depuis la compétence la moins exigeante, le prélèvement explicite, jusqu'à la plus exigeante, l'analyse. Ainsi le prélèvement explicite s'applique plutôt à la phrase alors que l'analyse porte sur le texte dans son ensemble. Or, un des aspects fondamentaux de la lecture réside dans la capacité du lecteur à traiter le texte comme un tout, et non comme une suite de phrases isolées. Pour analyser, il faut donc que les élèves sachent prélever les éléments essentiels.

Les groupes 0 et 1 réussissent très faiblement les items relevant des compétences les plus exigeantes. Les groupes 2 et 3 peuvent réussir des items relevant de compétences d'exigences variées, par exemple, réussir une inférence à partir de la lecture du texte et échouer au repérage des idées essentielles d'un texte pour le résumer. Les groupes 4 et 5 ont des performances élevées dans chaque compétence.

Quel que soit le groupe, la hiérarchie des taux de réussite entre les compétences est la même. Les compétences de prélèvement d'information sont les mieux maîtrisées et celles de synthèse et d'analyse les moins bien maîtrisées. Le groupe 5 atteint une performance de 66 % de réussite lorsqu'il s'agit de répondre à des items d'analyse.

Des performances variables selon la modalité oral / écrit...

L'évaluation reposait sur des situations de compréhension à l'écrit et à l'oral.

Pour le mode écrit, les élèves lisaient un document, composé d'un ou de plusieurs textes ou un document organisé autour de textes, tableaux, graphiques et images. Ils répondaient ensuite à une série de questions.

Pour le mode oral, les élèves écoutaient un texte, préalablement enregistré sur un CD audio puis, sans possibilité de retour sur le document sonore ou sur un support écrit, ils répondaient à une série de questions.

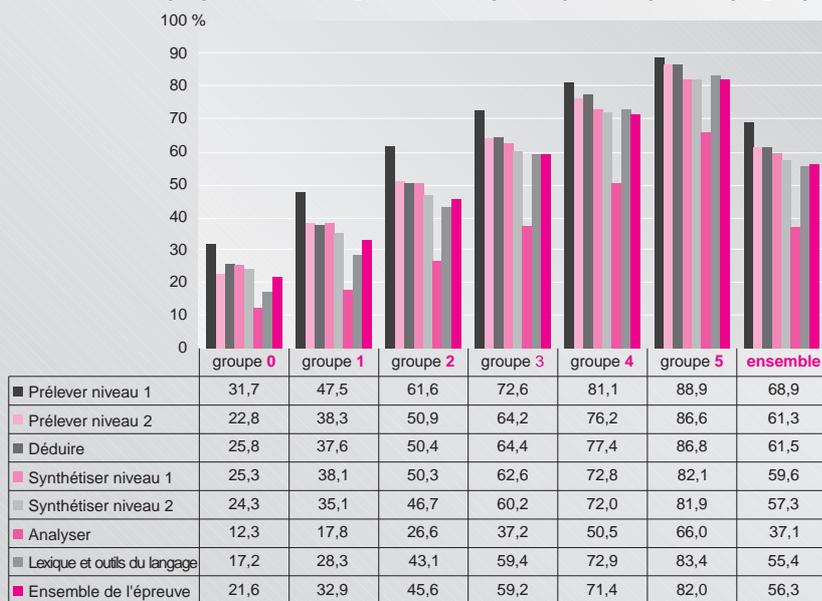
Dans le mode écrit, les élèves se trouvent confrontés au traitement syntaxique des phrases et à l'analyse sémantique du texte. Dans le mode oral, cette analyse sémantique semble facilitée par l'oralisation du texte et un écart en faveur du mode oral est donc constaté. Pour les groupes 0, 1, 2 et 3,

Avertissement

Etant donné que les compétences évaluées en fin d'école (Note Évaluation 04.09) et en fin de collège sont différentes, qu'aucun élément commun ne permet de rapprocher les deux évaluations, et que les jeunes non scolarisés en troisième (présentant sans doute un faible niveau de compétences) n'ont pas participé à l'évaluation fin de collège, il ne serait pas légitime de comparer cette échelle avec celle présentée dans la Note Évaluation 04.09.

% Population	Échelle de compréhension (réception)	
Groupe 5 10 %	7 1	3 1 4 4 3 1
<p>Les élèves sont capables de choisir les informations les plus pertinentes du texte pour atteindre une compréhension fine de celui-ci ; de hiérarchiser les différentes catégories d'informations pour reconstituer le sens explicite ou implicite d'un texte ; de justifier une argumentation.</p>		
Groupe 4 20,7 %	7 1	2 7 5 3 1 4 4 3 1
<p>Les élèves sont capables de repérer les idées essentielles d'un texte pour le résumer.</p> <p>Les élèves sont capables de repérer et d'utiliser les principales règles des outils du langage.</p> <p>Les élèves montrent qu'ils connaissent le lexique spécifique utilisé à l'école dans les différents champs disciplinaires.</p>		
Groupe 3 28,5 %	7 1	2 3 7 2 7 5 4 3 1
<p>Les élèves sont capables d'identifier le thème, le sujet ou l'idée principale d'un texte.</p> <p>Les élèves sont capables de comprendre les informations implicites d'un texte.</p> <p>Les élèves sont capables de lier deux informations explicites dispersées dans le texte pour construire du sens.</p> <p>Les élèves sont capables de prélever des informations explicites quelle que soit la nature du support à l'oral ou à l'écrit. Ils maîtrisent la compétence prélever dans des textes continus ou non-continus.</p> <p>Les élèves connaissent les règles d'accord (sujet/verbe – nom/adjectif) dans des exercices d'application.</p>		
Groupe 2 25,8 %	7 1	1 9 8 2 3 7 4 3 1
<p>Les élèves sont capables de prélever des informations explicites contenues dans des documents préalablement organisés sous forme de tableaux, graphiques, schémas (lecture). Ils sont capables de prélever des informations à partir d'un texte continu entendu (écoute).</p> <p>Ces élèves restent sur l'aspect global du texte qu'ils viennent de lire. Ils ne rentrent pas dans les détails et ne reviennent pas sur l'écrit pour confirmer leur première approche.</p> <p>Ils ont tendance à échouer aux questions portant sur les textes continus qu'ils ont à lire alors qu'ils ont des compétences très proches du groupe supérieur lorsque les textes sont entendus (sans possibilité de retour sur l'écrit).</p> <p>Par ailleurs, lorsque la tâche se complexifie, l'attention qui leur est demandée augmente, leurs performances diminuent.</p>		
Groupe 1 11,6 %	7 1	1 5 9 1 9 8 4 3 1
<p>Les élèves sont capables de prélever une information explicite d'une phrase ou rapidement disponible dans le texte (1er paragraphe). Ils n'entrent que très rarement dans la globalité d'un texte et se trouvent en difficulté sur tout support dépassant un court paragraphe.</p>		
Groupe 0 3,4 %	7 1	1 5 9 4 3 1
<p>Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin d'école primaire.</p>		
<p>Lecture : les élèves du groupe 3 (28,5 %) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.</p>		

Graphique 1 – Pourcentages de réussite par compétences pour chaque groupe



Lecture : pour le groupe 3, la répartition des pourcentages de réussite s'établit comme suit :
 Prélèvement de niveau 1, 72,6 %
 Prélèvement de niveau 2, 64,2 %
 Déduction 64,4 %
 Synthèse de niveau 1, 62,6 %

Synthèse de niveau 2, 60,2 %
 Analyse 37,2 %
 Lexique et outils du langage 59,4 %
 Outils du langage en contexte 54,4 %
 Ensemble de l'épreuve 59,2 %

l'écart moyen est de 7 points, pour les groupes 4 et 5 cet écart est de moins de 2 points et, pour ces groupes, apparaît ainsi une tendance à l'égalisation des performances entre le mode oral et le mode écrit. Ce constat est important, car les compétences évaluées dans les épreuves de compréhension écrite et orale étaient les mêmes. En fin d'école, les élèves ne maîtriseraient donc pas au même degré les compétences selon qu'elles sont sollicitées selon le mode oral ou le mode écrit.

... et selon le type de supports

Les programmes donnant une définition large des supports d'apprentissage : « Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes du programme... Lire ou comprendre tout texte relatif aux activités de la classe », la question reste ouverte du type de supports pertinents à proposer aux élèves pour vérifier leur maîtrise des compétences. Dans cette évaluation, deux types sont utilisés :
 – le premier est composé de textes longs peu ou pas illustrés. La densité des informations à traiter est importante, le travail de lecture ou d'écoute est souvent long. Nous qualifions ces documents de supports continus ;
 – le second est composé de documents contenant des textes courts, des illustrations, des schémas, des cartes, des tableaux de

chiffres, des graphiques... qui contribuent à la présentation et à l'organisation du propos. Nous qualifions ces documents de supports non continus. Bien évidemment, cette distinction n'a pas de sens à l'oral. Un écart de performance lié au type de support est constaté, il est en moyenne de 12,6 points. En fin d'école primaire, dans une situation de compréhension, les élèves sont plus à l'aise lorsqu'ils doivent travailler avec des supports non continus, la diversité de la présentation semblant favoriser leur accès à l'information donc à son traitement. Même si cet écart se réduit pour le groupe 5, il est toujours manifeste.

Les compétences des différents groupes d'élèves

En analysant les items réussis et les items échoués par les élèves des différents groupes, nous pouvons cerner les points forts et les points faibles de chaque groupe (*graphique 1*).

– Le groupe 0

Les élèves ne sont capables que très ponctuellement de répondre à une sollicitation. Leur meilleure performance se remarque pour le prélèvement d'une information explicite (31,7 %), une très forte chute apparaît sur la déduction (25,8 %) et l'analyse est la compétence la moins bien maîtrisée (12,3 %). Ces élèves semblent en très forte

difficulté : ils ne donnent une réponse correcte que dans des tâches simples qui mettent en jeu une phrase dans laquelle la réponse est explicitement présente.

– Le groupe 1

Les élèves montrent des caractéristiques similaires à celles du groupe 0 mais avec un niveau de performance plus élevé (en général de 12 points), excepté pour l'analyse où l'écart n'est que de 5,7 points. Leurs performances restent faibles, bien en deçà de celles de la moyenne de l'échantillon. Ils forment avec les élèves du groupe 0 l'ensemble des élèves en grande difficulté que diverses études détectent à l'entrée en sixième.

– Le groupe 2

Différentes difficultés peuvent être repérées en ce qui le concerne :

– la première est celle du « survol » des documents. En quelque sorte, les élèves restent au niveau d'une compréhension globale du texte. Ils ont tendance à échouer aux questions pour lesquelles il faut avoir lu une partie précise de ce texte ;

– la deuxième est concomitante à la première, à savoir que les élèves ont plus de difficulté avec un texte continu qu'avec un texte non continu. Les textes continus offrent une tâche qui implique une lecture fine de l'ensemble du texte alors que les textes non continus, grâce à leur organisation et l'apport de graphiques, schémas, etc., facilitent l'accès à l'information ;

– la troisième est que les élèves réussissent mieux les items lorsqu'ils sont en présence de textes entendus, car l'ensemble des informations leur a été donné. Dans la mesure où leur attention est soutenue, ils disposent de tous les éléments pour répondre aux questions posées et donc réussissent mieux ;

– enfin, dès qu'une consigne implique de multiples prises d'indices ou que la réponse requiert d'être très précis, leurs résultats sont moins bons.

– Le groupe 3

Les élèves de ce groupe réussissent les items relevant des compétences de prélèvement, qu'il soit de type explicite (72,6 %) ou de type implicite (64,2 %) et de déduction, (64,4 %). Ils savent trouver le thème d'un document (62,6 %), voire trouver un résumé de celui-ci (60,2 %) mais ont un taux de réussite faible lorsqu'il s'agit d'analyser (37,2 %). Ces élèves ne maîtrisent donc pas complètement les compétences de haut niveau d'exigence permettant l'accès à une compréhension fine d'un document.

Graphique 2 – Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction du type de l'école et de l'appartenance à une ZEP



Lecture : la population scolarisée en public ZEP (11,2 % de l'ensemble des élèves, 13,3 % de l'ensemble des élèves scolarisés dans le public) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 11 % dans le groupe 0 – 24,1 % dans le groupe 1 – 32,4 % dans le groupe 2 – 19 % dans le groupe 3 – 10,6 % dans le groupe 4 et 2,8 % dans le groupe 5.

– Les groupes 4 et 5

La réussite moyenne de ces élèves aux items relevant des compétences autres que l'analyse est supérieure à 75 %.

L'écart de performance moyen entre les groupes 4 et 5 est de 10 points ; l'écart maximal s'observant dans le domaine de l'analyse (16,5 points).

Des performances qui varient selon les conditions de scolarité...

Les résultats du secteur public hors ZEP et du secteur privé sont très proches, avec cependant des proportions plus importantes d'élèves dans les groupes 0 et 1 dans le secteur public hors ZEP. En ZEP, 35,1 % des élèves font partie des groupes 0 et 1 (soit presque 3 fois plus que dans l'ensemble de la population, 4,5 fois plus pour le seul groupe 0) alors qu'ils ne sont que 13,4 % dans les grou-

pes 4 et 5 (soit 2,5 fois moins que dans l'ensemble de la population, 4 fois moins pour le seul groupe 5).

... et le parcours des élèves

Les performances des élèves sont très différenciées selon le cursus scolaire suivi à l'école : 81 % des élèves ont suivi un cursus normal, les autres ont connu un maintien en cycle 2 ou cycle 3 (18,4 %) ou plusieurs allongements de cycle (0,6 %). Parmi les élèves qui ont été maintenus une fois dans un cycle, ceux maintenus au cycle 2 ne sont que 4,3 % à atteindre les groupes 4 ou 5, ceux maintenus au cycle 3 sont 9,2 %, alors que les élèves n'ayant jamais été maintenus sont 37,3 % à atteindre les groupes 4 et 5. Les élèves maintenus au cycle 2 sont particulièrement nombreux à se situer dans les groupes de bas niveau (0 et 1) : 38,5 %. Les rares élèves qui ont eu plusieurs

Graphique 3 – Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction du cursus scolaire de l'élève



Lecture : la population qui a été maintenue au cycle 2 (5,8 % de l'ensemble) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 10,7 % groupe 0 – 27,8 % groupe 1 – 39,3 % groupe 2 – 17,9 % groupe 3 – 3,7 % groupe 4 et 0,6 % groupe 5.

allongements de cycle ne dépassent pas le groupe 3 et sont 60,7 % à ne pas dépasser les groupes 0 et 1.

Les compétences en production orale

Plus d'un élève sur deux (52,4 %) est capable de produire plus de quatre énoncés audibles, fluides, cohérents. Plus d'un élève sur trois (34,2 %) est capable de produire au plus quatre énoncés audibles, fluides et cohérents. Pour 11,7 % des élèves il est difficile de produire plus d'un énoncé audible, fluide et cohérent. Il est à noter que seulement 1,7 % des élèves ne produisent aucun énoncé. Ce pourcentage très faible peut s'expliquer par la forme de l'évaluation qui sollicitait fortement l'élève.

Plus de la moitié des élèves (52,8 %) est capable de répondre à toutes les questions de relance de l'enseignant. Ils sont 25,7 % à répondre à une majorité de questions de relance, 17,3 % à répondre à une seule question et 4,2 % à ne répondre à aucune question.

41 % des élèves prennent en compte leurs auditeurs. 34,1 % prennent en compte la majorité des propos des auditeurs, 19,5 % prennent en compte quelques éléments et 5,4 % ne prennent en compte aucun élément. Le message de 44,9 % des élèves est complètement passé, pour 33,5 % des élèves, la majorité du message est passée, pour 18,5 %, seuls quelques éléments du message sont passés et pour 3,1 %, aucun message n'est passé.

Que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes de l'école primaire ?

Rappelons que l'ensemble de cette évaluation correspond à un état initial de l'évaluation de la maîtrise des compétences de compréhension écrite et orale des élèves en fin d'école primaire suite à la mise en place des programmes de 2002. Un de ses objectifs est de permettre une comparaison dans le temps.

Les élèves des groupes 4 et 5 seraient ceux dont leurs performances peuvent permettre de considérer qu'ils maîtrisent de façon satisfaisante, ou à peu près satisfaisante, les compétences attendues par les programmes en fin d'école primaire dans le domaine de la maîtrise du langage et de la langue française (30,7 % de la population).

Les groupes 0 et 1 montrent des élèves en difficulté, voire en grande difficulté (groupe 0). Ces élèves représentent 15 % de la population de CM2 et constituent 12,3 % des entrants en sixième générale. Ils sont majoritaires chez les élèves maintenus en CM2 (54 %) ou entrant en SEGPA (84,4 %). Les élèves du groupe 2 (25,8 %) sont des élèves qui ne maîtrisent que très partiellement les différentes compétences retenues dans cette évaluation-bilan.

Quant aux élèves du groupe 3 (28,5 %), ils maîtrisent des compétences comme le prélèvement d'une information explicite ou implicite mais sont moins à l'aise lorsqu'il s'agit de compétences comme la synthèse ou l'analyse.

Le groupe 2 mérite une attention particulière. Au regard de leurs performances on a tout lieu de craindre que ces élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage au collège.

Ces premiers constats doivent permettre de s'interroger sur la question du seuil à partir duquel les objectifs du programme sont at-

teints : l'échelle construite propose un échelonnement des réussites des élèves, mais elle ne fournit pas une norme au-delà de laquelle les exigences du programme seraient atteintes et en deçà de laquelle, elles ne le seraient pas. Elle illustre surtout l'hétérogénéité des élèves dans la maîtrise des compétences attendues en fin d'école primaire.

C'est pourquoi, il faut sans doute s'interroger sur deux autres questions qui sont liées : les objectifs des programmes constituent-ils un optimum, un idéal à atteindre par les meilleurs, un objectif d'excellence que se propose l'École, et si tel est le cas, quel « socle de compétences » doit être considéré comme nécessaire en fin d'école pour poursuivre la formation au collège.

Par ailleurs, cette évaluation-bilan vient confirmer ce qui était déjà perceptible lors des évaluations internationales, à savoir que les élèves semblent plus à l'aise dans le prélèvement d'information (compétence considérée comme de bas niveau) alors qu'ils

éprouvent des difficultés dans l'analyse d'un document (compétence considérée comme de haut niveau).

Ce constat, comme celui de la grande hétérogénéité des élèves arrivant en sixième, implique en amont une réflexion sur les difficultés de ces élèves dès le cycle 2, puis que l'on sait qu'elles se manifestent dès ce moment ; en aval, une réflexion sur les difficultés de ces élèves à l'entrée en sixième. Dans ces deux domaines les outils d'évaluation diagnostique mis à la disposition des enseignants, à travers la « banque d'outils », devraient permettre une meilleure détection des difficultés rencontrées par les élèves et donc une meilleure prise en compte de ceux-ci.

**Fabienne Gibert,
Jacqueline Levasseur et
Jean Marc Pastor, DEP C1**

Définitions et Source

L'échantillon

Pour répondre aux finalités du dispositif, un échantillon représentatif au niveau national des écoles et des élèves inscrits en CM2 a été constitué (écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine). Au final, ce sont 9 000 élèves, 350 classes et écoles qui ont été concernés par la première évaluation-bilan en 2003.

L'échantillon a été tiré dans la base centrale des établissements publics ou privés sous contrat de France métropolitaine (bases de 1999-2000 et 1998-1999, la base de 2002-2003 étant largement incomplète pour cause de grève administrative des directeurs d'école). En raison notamment des mouvements sociaux du printemps 2003, seules les réponses de 6 110 élèves ont pu être analysées, ce qui a nécessité un redressement de l'échantillon.

Contraintes de la situation d'évaluation

En raison de contraintes techniques fortes (la taille de l'échantillon) interdisant une possibilité de correction par des experts), toutes les questions sont sous forme de questionnaires à choix multiples. Ces QCM ont été élaborés à partir des réponses que les élèves ont fournies lors d'une expérimentation en 2002. Cette forme de questionnement a pour avanta-

ges d'éviter un travail de correction et d'automatiser la saisie des réponses des élèves, mais a pour inconvénient de ne pas permettre, en situation d'autonomie, l'évaluation des compétences des élèves en production d'écrit.

Par ailleurs, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées, une quinzaine heures d'évaluation par élève aurait été nécessaire. Pour limiter la passation à deux heures pour chaque élève, les trente-trois situations ont été constituées en douze « blocs » répartis ensuite dans quinze cahiers différents selon un plan expérimental, organisant un tuilage des blocs. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations bilans, notamment les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que chaque élève ait passé l'ensemble des items. Ceci permet d'élaborer une échelle de performances en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item). Le score moyen de compétences générales, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon, a été fixé par construction à 250 et l'écart type à 50. Cela implique qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais cette échelle, comme celle de l'enquête PISA, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.

BIBLIOGRAPHIE

- Gibert, F., Levasseur, J. & Pastor, J.M. (2004), « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire », *Note d'évaluation*, 04.10, Paris : MENESR-DEP
- Dauphin, L. & Trosseille, B. (2004), « Les compétences générales des élèves en fin de collège », *Note d'évaluation*, 04.09, Paris : MENESR-DEP
- Gibert, F. & Marquis, A. (2005), « Les compétences en anglais des élèves en fin d'école », *Note d'évaluation*, 05.06, Paris : MENESR-DEP
- Gibert, F. & Marquis, A. (2005), « Les compétences en allemand des élèves en fin d'école », *Note d'évaluation*, 05.07, Paris : MENESR-DEP
- Cosnefroy, O. & Rocher, T. (2004), « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », Dossier Éducation et Formations n° 166, Paris : MENESR-DEP
- Esquieu, N. (2005), « Portrait en 2004 des enseignants du premier degré », *Note d'évaluation*, 05.20, Paris : MENESR-DEP
- Bru, M. (1999). « Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet maître », in Jean Bourdon et Claude Thélot, Éducation et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives, CNRS Éditions

ANNEXES

Évaluation bilan en fin de CM2 : étude des processus motivationnels liés aux acquisitions

Pascal Bressoux

**Laboratoire des Sciences de l'Éducation, Université Pierre Mendès
France et IUFM, Grenoble**

Avec la participation de
Nadia Leroy, Laurent Lima, Philippe Sarrazin & David Trouilloud

— Juillet 2003 —

Sommaire

Introduction	174
Éléments théoriques	175
La théorie de l'autodétermination (Self-Determination Theory : SDT)	176
La théorie des buts d'accomplissement (Achievement Goal Theory)	177
Les participants et le matériel	178
Les questionnaires utilisés	178
Les participants	179
Éléments de caractérisation des échantillons	182
Les enseignants	182
Les théories implicites de la personnalité	184
Le climat d'apprentissage	186
Les stratégies d'enseignement	188
Le sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle	189
Les élèves	190
Le type de régulation motivationnelle	191
Les stratégies d'apprentissage	193
La perception du climat d'apprentissage (soutien perçu)	194
La croyance d'efficacité personnelle	194
Trois profils d'élèves	195
Modélisation multivariée des processus motivationnels liés aux apprentissages	200
Principes et limites de l'analyse	200
Construction du modèle de base	201
L'effet de l'indice d'autodétermination	203
Les effets sur les acquisitions des croyances d'efficacité personnelle	206
Les effets sur les acquisitions des stratégies d'apprentissage : les préférences pour les stratégies de défi	207
Vers un modèle des processus motivationnels au niveau individuel	208
Les effets du contexte scolaire : climat d'apprentissage et stratégies d'enseignement	210
Ce qui détermine le climat d'apprentissage	211
Conclusion	215
Références	217

Introduction

Il est de tradition maintenant que le Ministère de l'éducation nationale fasse l'état des connaissances des élèves à différents moments du cursus scolaire. Ces évaluations bilans fournissent une idée assez précise de ce que savent – et de ce que savent moins bien – les élèves dans des disciplines particulières, de leur degré de maîtrise de certaines notions ou de certaines techniques. Si ces informations sont particulièrement utiles à des fins de politique éducative, il reste qu'un état des connaissances ne dit pas grand-chose de la dynamique des acquisitions en laissant dans l'opacité les processus par lesquels elles se réalisent. Il est en effet peu fréquent que les connaissances des élèves puissent être mises en relation avec des éléments du contexte scolaire susceptibles de porter au jour les processus par lesquels s'opèrent les acquisitions.

L'évaluation bilan en fin de CM2 réalisée par la DEP en juin 2003 a justement été conçue dans une vision assez large : fournir un état des connaissances des élèves, en particulier en lecture, mais aussi collecter auprès des directeurs, des enseignants et des élèves, un ensemble important d'informations susceptibles de nous éclairer sur certains facteurs liés aux acquisitions des élèves. Ayant été contacté par la DEP pour participer à ce projet, nous avons proposé que l'accent soit porté sur l'étude des facteurs motivationnels : buts des élèves, modes de régulation motivationnelle, mais aussi facteurs scolaires susceptibles d'influencer la motivation des élèves (stratégies d'enseignement, climat d'apprentissage...). Nous avons, en collaboration avec la DEP, proposé un ensemble d'instruments susceptibles de nous éclairer sur ces processus motivationnels et, *in fine*, de nous éclairer sur la dynamique des apprentissages. La motivation apparaît en effet comme un facteur clé dans le domaine des apprentissages.

Bien que souvent invoquée à titre incantatoire, on connaît encore de manière bien imparfaite quels sont les éléments du contexte scolaire susceptibles de favoriser la motivation. Pourtant, la recherche a fait des pas importants dans les trois dernières décennies, elle a permis de progresser dans la compréhension du phénomène et d'en proposer des modèles opératoires. Étant donné le très grand nombre de travaux réalisés, il serait vain ici d'en proposer une présentation exhaustive. Il est plus intéressant pour notre propos de montrer que nous avons utilisé des travaux qui nous semblent les mieux adaptés à notre objet et les plus heuristiques. Nous nous sommes fondés, dans le cadre des travaux expectation-valence, plus particulièrement sur la théorie de la motivation autodéterminée et sur la théorie des buts

d'accomplissement. Ces théories proposent en effet des formulations cohérentes des processus motivationnels et elles ont le mérite de développer des modèles opératoires.

Le présent rapport ne vise pas à faire un état des connaissances des élèves mais a pour but de construire un modèle empirique apte à révéler certains processus motivationnels susceptibles de favoriser, ou au contraire d'entraver les acquisitions scolaires des élèves.

Éléments théoriques

Expliquer pourquoi certains élèves réussissent et persèverent à l'école alors que d'autres échouent et abandonnent toute tentative d'effort suscite des discours qui, généralement, pointent de manière consensuelle l'importance des processus motivationnels. En effet, les différents acteurs du champ éducatif s'accordent à dire que la motivation est la clé de tout apprentissage. Plus particulièrement, c'est la communauté scientifique qui, depuis une trentaine d'années, s'est penchée sur l'importance de tels mécanismes dans la régulation des comportements et, *in fine*, des acquisitions. De nombreux travaux ont ainsi vu le jour et ont donné lieu à un ensemble de théories et de modèles explicatifs du rôle de la motivation sur les performances scolaires. Parmi cette prolifération d'études, on assiste depuis quelques années à un changement d'orientation théorique valorisant la prise en compte des climats d'apprentissage qui favoriseraient la motivation des élèves. Cette évolution passe, en effet, de l'étude de la dynamique motivationnelle en termes de résultats scolaires à l'analyse des déterminants cognitifs et affectifs de la réussite scolaire. Par ailleurs, sans renier les origines individuelles de la motivation, il est désormais clairement admis que les conditions contextuelles, telles que les pratiques enseignantes, jouent un rôle prépondérant dans les comportements d'accomplissement. Enjeu fondamental pour les éducateurs et formateurs qui se plaignent souvent du « décrochage » de leur élèves, les études vouées à la compréhension et au développement de la motivation scolaire doivent, dorénavant, pour combattre la production de discours lacunaires, intégrer conjointement dans leur analyse les facteurs personnels et contextuels. Pour cette raison, nous nous placerons dans le cadre de l'approche socio-cognitive qui insiste sur le rôle déterminant des relations réciproques entre l'individu et son environnement dans la régulation des comportement motivationnels (Bandura, 1986 ; Schunk, 1989a ; Zimmerman, 1990 ; Pintrich & Schrauben, 1992 ; Dweck & Legett, 1988). Autrement dit, supposant que la perception du climat scolaire par les élèves est une variable prédictive très puissante de l'orientation motivationnelle (Ames, 1992a, 1992b; Ames et Archer, 1987; Ames et Ames, 1988), nous nous sommes centrés sur l'analyse des

contributions de la structure environnementale à l'émergence de conduites motivationnelles liées à des états d'implication particuliers facilitant ou inhibant les apprentissages scolaires.

Répondant à cette exigence et considérées comme les paradigmes motivationnels les plus actuels et les plus féconds de ces dernières années, les théories de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000) et des buts d'accomplissement (Nicholls, 1984 ; Dweck, 1986, 1989 ; Dweck & Legett, 1988) guideront notre analyse. Voyons brièvement en quoi consiste chacune d'elle.

LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION (SELF-DETERMINATION THEORY : SDT)

Ce courant est consacré à l'étude de la motivation en termes de régulation intrinsèque et extrinsèque. Plus précisément, la motivation intrinsèque renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en l'absence de récompense extérieure. Souvent, elle implique le plaisir, le contentement et la satisfaction (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000). Elle est considérée comme la forme la plus souhaitable dans la mesure où elle est à la base des patrons motivationnels les mieux adaptés aux apprentissages scolaires.

En revanche, un individu qui est motivé extrinsèquement agit dans le but d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité elle-même telle que les récompenses (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000). Dans cette forme de motivation, il est question d'engagement dans un but non inhérent à l'activité soit en vue de retirer quelque chose de plaisant soit afin d'éviter quelque chose de déplaisant (Deci & Ryan, 1985a). Les travaux font ressortir que ce type de motivation est relié à de faibles résultats scolaires et un moindre intérêt pour l'école. Néanmoins, il serait réducteur de concevoir la motivation comme une entité unique présentant ces deux pôles de manière exclusive. Un panorama complet de cette théorie impliquerait la prise en compte de ce que Deci et Ryan (1991) ont appelé le continuum d'autodétermination envisageant une conception multidimensionnelle de la motivation caractérisée par la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination et se regroupent selon trois grandes classes : l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Selon Ryan et Deci (2000), ce continuum présente une taxonomie des différents types de motivation extrinsèque (par régulation externe, introjectée, identifiée et intégrée). Chacune de ces régulations correspond au degré d'intériorisation, par les sujets, des raisons qui le poussent à accomplir une activité. La régulation externe implique des comportements contrôlés par des

récompenses et ou des menaces. La régulation introjectée concerne les comportements visant à éviter des conséquences négatives et intégrant le regard d'autrui sur soi. Vers la fin du continuum d'autodétermination, se trouve la régulation identifiée qui est relative à l'intérêt que porte le sujet aux conséquences de son action. Enfin, la régulation intégrée correspond à la forme de motivation plus autonome bien que non complètement autodéterminée. Ainsi, plus l'individu gravit les échelons de ce continuum, plus sa motivation sera autodéterminée, c'est à dire intrinsèque. La gradation de ces différents stades de régulation motivationnelle est intimement liée à la satisfaction de trois besoins considérés comme essentiels par les théoriciens de la SDT. Plus précisément, il s'agit du besoin de se sentir compétent et efficace (Bandura, 1997), du besoin d'être autonome et enfin du besoin d'appartenir à un groupe de référence. La satisfaction de ces trois besoins expliquerait une grande partie de la variance des comportements (Deci & Ryan, 1991). C'est en effet par l'intermédiaire de ces trois besoins que se développeraient les formes les plus autodéterminées de la motivation et qu'émergeraient les patrons motivationnels adaptatifs (Deci, 1971 ; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Les climats scolaires soutenant l'autonomie, le sentiment de compétence et d'affiliation auront ainsi de grandes chances de stimuler la motivation intrinsèque essentielle à une adaptation optimale à l'école.

LA THEORIE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT (ACHIEVEMENT GOAL THEORY)

Dans un même souci de compréhension, mais empruntant une tout autre voie, la théorie des buts d'accomplissement est reconnue actuellement comme le paradigme le plus fructueux de ces dernières années. Cette théorie s'intéresse à la démonstration de la compétence dans les divers champs sociaux et, plus particulièrement, en contexte scolaire. En effet, le parcours scolaire d'un élève est jalonné d'occasions où ses compétences et habiletés sont mises en jeu et dans lesquelles il doit mettre en place un ensemble de stratégies visant à montrer à soi-même et aux autres sa capacité à réaliser les activités qui lui sont proposées. Initialement énoncée par Ames (Ames, 1992 ; Ames et Archer, 1988), Dweck (1986, 1999 ; Dweck & Elliot, 1988 ; Dweck & Legett, 1988), Maehr (Maehr & Nicholls, 1980 ; Maehr & Braskamp, 1986) et Nicholls (Nicholls, 1984, 1989), la théorie des buts d'accomplissement suppose que les buts d'accomplissement que poursuivent les élèves sont les déterminants principaux de leurs comportements et de leur motivation d'accomplissement. Dans ce cadre, les buts induisent des croyances qui guident la prise de décision ainsi que les comportements. Ils sont ainsi considérés comme de puissants organisateurs des comportements d'accomplissement.

Au plan conceptuel, ces buts ont alternativement été étiquetés de buts d'apprentissage vs buts de performance (Dweck, 1986 ; Dweck & Legett, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988), buts impliquant la tâche vs buts impliquant l'ego (Maehr & Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984) et buts de maîtrise vs buts de performance (Ames & Archer, 1987, 1988). Pour simplifier, on peut avancer qu'une distinction est à établir entre, d'une part, buts d'apprentissage impliquant la tâche et buts de maîtrise et, d'autre part, buts de performance et buts d'ego. Dans la première catégorie de buts (apprentissage, tâche, maîtrise), ce qui est primordial c'est la croyance sous-jacente du sujet que les résultats obtenus sont fonction des efforts consentis. Avec de tels buts, les individus sont orientés vers le développement de nouvelles capacités et connaissances ; ils essaient ainsi de comprendre leur travail et d'améliorer leur niveau de compétence en atteignant un certain sens de la maîtrise selon des critères auto-référencés. La seconde catégorie de buts est caractérisée par la focalisation du sujet sur son habileté et la volonté de surpasser les autres tout en faisant le moins d'effort. De plus, l'apprentissage remplit, ici, une fonction instrumentale (Nicholls, 1979, 1989). Les individus orientés vers la performance utilisent des informations normatives pour estimer la valeur de leur compétence. Ils ne sont pas intéressés par l'apprentissage mais plutôt par leur position vis-à-vis des autres.

La théorie des buts d'accomplissement a principalement montré que les élèves orientés vers la maîtrise présentent des patrons motivationnels en termes de réponses affectives, comportementales et cognitives bien plus appropriées aux situations scolaires que ne le font ceux orientés vers la performance (Elliott & Dweck, 1988).

Toutefois, que l'on se place dans l'une ou l'autre de ces théories, il est indubitable que le contexte exerce un rôle déterminant sur les orientations motivationnelles des élèves (que ce soit par l'intermédiaire des besoins que l'individu cherche à combler, ou par l'intermédiaire de signaux plus ou moins saillants sur l'orientation de la classe) qui, à leur tour, vont guider les comportements de persévérance ou de découragement face à l'apprentissage.

Les participants et le matériel

LES QUESTIONNAIRES UTILISES

Plutôt que de collecter un vaste ensemble d'informations brossant un panorama très large du contexte scolaire, ce qui contraint souvent à traiter des éléments épars et à dégager des interprétations *ad hoc* aux relations mises en évidence, il a été préféré ici l'exploration d'un domaine particulier, relatif à la motivation des élèves. Les questionnaires qui ont été distribués aux participants ont donc été construits sur la base des théories de la motivation (essentiellement la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de la motivation

autodéterminée). Les questionnaires pour enseignants et pour les élèves ont été élaborés à partir de plusieurs échelles anglo-saxonnes qui ont été traduites et adaptées pour les besoins de l'étude.

Pour étudier le climat d'apprentissage, la version française du *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) dû à Deci & Ryan a été utilisée. Ce questionnaire se réfère à la perception du soutien de l'autonomie vs contrôle perçu en classe. Dans sa version originale, cette échelle est destinée aux élèves. Cependant elle a été ici adaptée et également soumise aux enseignants. Les variables QPROF et PCHOIX ont ainsi pu être extraites.

La mesure des différents types de régulation motivationnelle des élèves concernant l'accomplissement des devoirs (QDEVOIR), du travail en classe (QCLASSE) et sur les raisons que se donnent les élèves de bien faire et de répondre aux questions en classe (QQUEST) s'est faite à l'aide des items issus de l'*Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A) de Ryan et Connell (1989).

Concernant les autres dimensions étudiées, des instruments ont été construits pour les besoins de l'étude, ou bien tirés d'autres études qui avaient déjà permis d'en éprouver les qualités métrologiques.

Pour chacun de ces questionnaires, il a été demandé aux enseignants ainsi qu'aux élèves de répondre en encerclant la réponse choisie sur une échelle de type Lickert en 5 points.

LES PARTICIPANTS

L'échantillon initial de la DEP est constitué de 6109 élèves de CM2, représentatifs de la population nationale correspondante (sous réserve de l'application d'une pondération individuelle calculée par la DEP). On dispose pour ces élèves d'un grand nombre de renseignements.

- des renseignements socio-démographiques : sexe, profession des père et mère, année de naissance, mois de naissance, âge d'arrivée en France ;
- des renseignements sur le déroulement de la scolarité : redoublement ou non, soutien ou non, enseignement préélémentaire, inscrit dans la classe depuis le début d'année ou non, l'orientation retenue en fin de CM2 ;
- des jugements portés par l'enseignant sur l'élève, sur une échelle allant de 0 à 10, concernant son comportement en classe, les efforts qu'il fournit (en français et dans le cadre général de la classe), son potentiel (en français et dans le cadre général de la classe), ses résultats (en français et dans le cadre général de la classe) ;

- des résultats à des épreuves standardisées d'acquisitions ; ces épreuves portent principalement sur la lecture, et comportent des exercices écrits et oraux (production et compréhension ; une partie des épreuves porte aussi sur les mathématiques, les sciences, la géographie et l'histoire ; pour notre part, nous avons utilisé le score global d'acquisitions (construit par la DEP sur la base de modèles de réponse à l'item), qui concerne 229 items, qui offre pour nous l'avantage de mesurer une dimension générale des acquisitions scolaires et qui, de plus, bénéficie d'une excellente cohérence interne ($\alpha = 0,97$).

Les élèves ont également dû répondre à un questionnaire. Ce questionnaire a été construit de manière à cerner un certain nombre d'éléments liés aux acquisitions des élèves. En l'occurrence, on a cherché à travailler sur les processus liés à la motivation scolaire, que beaucoup de chercheurs s'accordent à considérer comme un déterminant important des performances. Il faut pour cela disposer, outre d'une mesure de la motivation, d'un modèle opératoire de celle-ci (qui d'ailleurs définit comment la motivation est définie et, conséquemment, comment elle doit être mesurée). On vise en particulier à cerner les antécédents (ce qui est susceptible de favoriser ou inhiber) et les conséquences (les effets produits sur le comportement d'apprentissage) de la motivation pour, *in fine*, obtenir un modèle des processus d'acquisitions scolaires des élèves. Compte tenu de ces éléments, le questionnaire avait pour but de cerner 4 grands groupes de variables :

- la motivation des élèves : il s'agit ici surtout de savoir quel est le type de régulation motivationnelle adopté par l'élève (externe, introjectée, identifiée, intrinsèque, ou amotivation).
- les stratégies d'apprentissage des élèves
- la perception du climat d'apprentissage
- le suivi du travail scolaire à la maison : il ne s'agit pas à proprement parler ici d'un élément du contexte scolaire, mais il nous a semblé intéressant de l'incorporer de manière à avoir des indications sur le mode de suivi familial du travail scolaire.

Comme nous le verrons par la suite, des données manquantes ont quelque peu réduit la taille de l'échantillon initial. Nos analyses incluent un assez grand nombre de variables, elles-mêmes constituées pour la plupart d'une série d'indicateurs (par exemple, la variable qui représente les types de régulation motivationnelle des élèves est constituée de plus de 30 items) ; or, une non-réponse à un item entraîne une donnée manquante sur la variable et exclut

l'élève de l'analyse. Malgré la réalisation de plusieurs séries d'imputations (lorsque seuls quelques items n'étaient pas renseignés dans une série beaucoup plus importante d'items), il n'a pas été possible de récupérer toutes les données manquantes pour l'analyse. Par conséquent, nous n'avons pas pu appliquer à nos analyses la pondération qui avait été calculée par la DEP en fonction des caractéristiques de l'échantillon initial. Retenons donc que l'échantillon sur lequel nous réaliserons nos analyses ne peut être considéré comme strictement représentatif de la population nationale correspondante même si l'on peut penser, sous l'hypothèse que les données manquantes ont une distribution proche d'une distribution aléatoire, qu'il en a des caractéristiques relativement proches.

L'échantillon d'enseignants est constitué de 336 individus. On dispose en ce qui les concerne d'un ensemble de renseignements socio-démographiques (sexe, année de naissance) et professionnels (formation initiale et continue, ancienneté dans l'éducation nationale, emploi à temps plein ou partiel). Outre quelques questions posées sur les caractéristiques générales de la classe (départs et arrivées d'élèves en cours d'année, nombre d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, qui ont des problèmes lourds de lecture du français, qui bénéficient du soutien en RASED ou autre), le questionnaire aux enseignants vise surtout à renseigner cinq grands domaines :

- les théories implicites de la personnalité (les compétences des élèves sont-elles attribuées à des caractéristiques stables ou améliorables, générales ou spécifiques, liées à la motivation ou non, à des dons ou à des apprentissages) ;
- le climat d'apprentissage tel qu'il est perçu par l'enseignant (soutien à l'autonomie des élèves, soutien du sentiment de compétence des élèves, climat d'empathie) ;
- les stratégies d'enseignement (valorisant la maîtrise, valorisant la démonstration de compétence) ;
- le sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle ;
- la perception du climat de travail (pression ressentie de la part des collègues, des programmes, des parents d'élèves...).

Enfin, on dispose d'informations collectées auprès des directeurs d'école (N = 269), concernant leur formation initiale ou continue, leur ancienneté dans l'Éducation nationale, la

manière dont ils conçoivent leur rôle, etc. On dispose aussi de renseignements sur l'école (effectifs, personnels...), les caractéristiques des élèves (effectifs, soutien...), les ressources liées à l'environnement et les moyens (lieux, équipements), les services périscolaires (accueil, restauration, études...), les orientations et l'ouverture de l'école (projet d'école, mobilisation des enseignants, les relations avec les parents d'élèves...), les problèmes de l'école (problèmes relationnels avec des parents, des élèves).

Éléments de caractérisation des échantillons

LES ENSEIGNANTS

Parmi les 336 enseignants qui ont renseigné le questionnaire, on relève 124 hommes et 211 femmes soit respectivement 36,9 % et 62,8 % de l'effectif total. Ces enseignants ont en moyenne 18,26 ans d'ancienneté (e.t. = 11,75). 25 % des enseignants ont entre 1 et 7 ans d'ancienneté et 25 % ont 30 ans et plus. Les enseignants ont, en moyenne, une ancienneté plus importante que les enseignantes avec respectivement 22,51 années (e.t. = 10,77) et 15,84 années (e.t. = 11,63) ($t = 5,18$; $p < .0001$).

– Zone d'enseignement

Les enseignants interrogés exercent en grande majorité dans une école publique hors ZEP (pu) (73,51 % de l'effectif). 18,45 % enseignent dans une école privée sous contrat (pr) et 8,04 % dans une école faisant partie d'une ZEP (pz). L'ancienneté moyenne des enseignants n'est pas différente dans les trois zones d'enseignement. En revanche, la répartition hommes/femmes est différente ($\chi^2 = 12,13$; $p = 0,0023$). Plus de 24 % des enseignantes interrogées exercent dans une école privée contre moins de 9% des enseignants. Cet écart est contrebalancé par une plus grande représentation des hommes dans le secteur public hors ZEP puisque plus de 82 % des enseignants interrogés appartiennent à des écoles publiques hors ZEP contre environ 68 % des enseignantes. La proportion d'enseignants et d'enseignantes travaillant en ZEP est proche dans les deux cas de 8 % (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Zone d'enseignement selon le genre

Genre	Privée	Publique hors ZEP	ZEP
Homme	8,87 %	82,26 %	8,87 %
Femme	24,17 %	68,25%	7,58 %

– Formation professionnelle initiale

Parmi les enseignants interrogés, 45,6 % ont été formés dans une école normale, 33% dans un IUFM et 21,3 % n'ont suivi aucune de ces formations. On observe une différence significative de type de formation selon le genre des enseignants (voir Tableau 2). La proportion d'enseignants formés en école normale est supérieure à celle des enseignantes ($\text{Khi}^2 = 31,7$; $p < .0001$).

Tableau 2 : Formation professionnelle des enseignants selon le genre

Genre	École normale	IUFM	Aucune
Homme	65,85 %	21,14 %	13,01 %
Femme	33,97 %	39,71 %	26,32 %

De même, il existe une relation entre l'ancienneté des enseignants et le cursus de formation qu'ils ont suivi ($F = 182,6$; $p < .0001$). Les enseignants qui ont été formés en IUFM ont une ancienneté moyenne de 5,9 années (e.t. = 3,7) alors que ceux qui ont suivi une formation en école normale ont une ancienneté moyenne de 24,7 années (e.t. = 8,1). Tout cela n'est évidemment pas surprenant dans la mesure où les IUFM ont succédé, au début des années des années 1990, aux écoles normales ; notons cependant que l'ancienneté et la formation professionnelle covarient. Certains enseignants n'ont reçu aucune de ces formations ; ils ont en moyenne 23,2 années d'ancienneté (e.t. = 12,1).

– Formation professionnelle complémentaire

Une faible proportion d'enseignants a suivi une formation complémentaire puisque près de 88 % des enseignants et plus de 95 % des enseignantes n'ont aucun des diplômes complémentaires proposés dans le questionnaires (voir Tableau 3).

Tableau 3 : Formations professionnelles complémentaires selon le genre

Genre	CAFIMF	CAPSAIS	CAEI	Aucune
Homme	7,48 %	0,93 %	3,74 %	87,85 %
Femme	2,70 %	0,00 %	1,62 %	95,68 %

– Conditions de travail

La grande majorité des enseignants interrogés travaille à temps plein dans une seule classe (80 %), 6,6 % répartissent leur temps plein sur plusieurs classes. Le travail à temps partiel, dans sa forme classique, concerne 5,1% des enseignants et les autres formes de temps partiel ont été adoptées par 8,1% des enseignants interrogés. La répartition entre temps plein et temps partiel varie selon le genre des enseignants ($\text{Khi}2 = 12,7$; $p = 0,0127$). Les hommes sont un peu moins nombreux à exercer à plein temps que les femmes (voir Tableau 4) car ils adoptent plus souvent que les femmes des formes de temps partiel autres que le classique mi-temps.

Tableau 4 : Temps de travail selon le genre

Genre	Temps plein 1 classe	Temps plein plusieurs classes	Mi-temps	Temps partiel
Homme	77,87 %	3,28 %	4,92 %	13,93 %
Femme	81,99 %	8,06 %	5,21 %	4,74 %

Les théories implicites de la personnalité

Notre comportement vis-à-vis d'autrui dépend fréquemment des représentations que l'on se fait de lui. Parmi ces représentations, figurent ce qu'il est commun d'appeler les théories

implicites de la personnalité (TIP). Les instruments que nous avons utilisés dans cette étude qui sont censés mesurer les TIP distinguent théoriquement quatre dimensions (chacune étant explorée par quatre items) :

- compétences scolaires stables *vs* améliorables : cette dimension renvoie à une opposition entre les conceptions fixiste et incrémentielle de l'intelligence (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 ;
- dons *vs* apprentissage : cette dimension renvoie à une opposition liée aux causes des performances, dues à des dons innés ou à un apprentissage (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 ;
- compétences générales *vs* spécifiques : cette dimension renvoie à une opposition entre une conception selon laquelle les compétences scolaires sont globales et une autre selon laquelle les compétences scolaires sont spécifiques aux disciplines ce qui fait qu'un même élève pourrait être compétent dans l'une, incompétent dans l'autre (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 ;
- compétences liées à la motivation, au travail, *vs* non : cette dimension renvoie à l'idée que les performances peuvent être le fruit de la motivation, de l'ardeur au travail, ou bien qu'au contraire les performances dépendent très peu de tels facteurs (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.

L'ACP après rotation fait parfaitement bien ressortir les quatre dimensions théoriques : le premier facteur est celui qui spécifie la conception motivationnelle des performances. Le second facteur spécifie la conception stable. Le troisième facteur spécifie la conception fixiste. Le quatrième facteur spécifie la conception généraliste (dans ce cas seulement, un item

ne corrèle pas avec la dimension à laquelle il est théoriquement censé correspondre ; cet item étant le seul formulé négativement, peut-être est-ce la raison à ce que l'on observe).

L'analyse de la cohérence interne des mesures confirme les résultats précédents en révélant une cohérence interne élevée sur chacune des dimensions. Pour la conception stable, *alpha* de Cronbach = 0,82. Pour la conception fixiste, *alpha* de Cronbach = 0,83. Pour la conception généraliste, *alpha* de Cronbach = 0,74 mais cette valeur s'élève à 0,82 quand on enlève l'item qui ne corrèle guère avec les autres. Pour la conception motivationnelle, *alpha* de Cronbach = 0,84

Le climat d'apprentissage

Le climat dans lequel se déroulent les apprentissages est vu comme une variable importante ; plus précisément, le climat d'apprentissage tel que le perçoivent les élèves (la précision est importante car elle signifie qu'un même climat objectif peut être perçu différemment et avoir par conséquent des effets différents sur les performances) doit permettre la satisfaction de trois besoins fondamentaux des individus : le besoin de se sentir autonome, le besoin de se sentir compétent et le besoin de se sentir membre d'un groupe (ce qui est marqué par des phénomènes d'empathie, de proximité entre individus).

Le questionnaire tente de cerner la perception des enseignants du climat dans lequel se déroule leur enseignement, donc les apprentissages des élèves, selon ces trois dimensions : tend-il à laisser de l'autonomie à ses élèves (e.g., « En classe, je laisse à mes élèves des possibilités de choisir certaines choses... »), encourage-t-il leur sentiment de 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. »), manifeste-t-il de l'empathie et se montre-t-il proche de ses élèves (e.g., « En classe, j'essaie de me mettre à la place de mes élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés. »). On verra que le même outil est adapté aux élèves de manière à connaître leur propre perception du climat. L'outil d'évaluation du climat d'apprentissage comprend 14 items qui se répartissent théoriquement selon trois dimensions :

- climat favorisant l'autonomie (4 items) ;
- climat favorisant la compétence (5 items) ;
- climat favorisant la proximité, l'empathie (5 items).

Une première analyse a porté sur les corrélations entre items appartenant à une même dimension (*alpha* de Cronbach). Elle indique que les items de la dimension compétence sont globalement fidèles (*alpha* = 0,67) excepté l’item 12 qui corrèle faiblement avec les autres. Cette analyse montre une fidélité légèrement plus faible pour les items de la dimension empathie (*alpha* = 0,63). Enfin, concernant la dimension autonomie, la fidélité des items est faible (*alpha* = 0,47), l’item 1 étant particulièrement peu corrélé avec les autres items.

Une analyse en composantes principales a donc été menée pour tester l’adéquation du questionnaire aux dimensions théoriques. Avant rotation, on relève que tous les items sauf deux (sans surprise, les items 1 et 12 repérés ci-avant pour peu contribuer à la consistance interne des dimensions) sont bien corrélés sur le premier facteur. Celui-ci explique 30,1 % de la variance totale et sa valeur propre égale 4,21 (deux autres facteurs ont une valeur propre supérieure à 1 mais leur part de variance expliquée est beaucoup plus faible, respectivement 8,9 % et 7,9 % et, de plus, ils ne sont pas clairement interprétables). Cela tend à indiquer une dimension globale de climat perçu. Après rotation (PROMAX) des axes, technique qui permet d’accroître la capacité à distinguer des facteurs, on obtient un premier facteur qui est « fait » par trois items, deux visant à caractériser la compétence et un item renvoyant théoriquement à l’autonomie. Le premier facteur n’offre donc pas d’interprétation univoque. Le second facteur, « fait » par trois items, inclut deux items théoriquement relatifs à l’autonomie et un item spécifique à l’empathie et la proximité. Là encore, ce facteur ne permet pas d’interprétation univoque. On constate donc que ces deux premiers facteurs ne renvoient pas clairement aux dimensions théoriques invoquées pour constituer cette partie du questionnaire. Il en va de même pour les facteurs suivants.

Pour la suite de l’analyse, il nous faut retenir les éléments suivants : si l’on construit des indicateurs de climat en maintenant les dimensions théoriques, on maintient une distinction théoriquement pertinente mais dont la distinction sur des bases empiriques est faible. Si l’on construit un indicateur global du climat (excluant toutefois les deux items incohérents avec les douze autres), on gagne en cohérence empirique, mais on perd en pertinence théorique. Dans ce dernier cas, il faut signaler que la cohérence interne est bonne puisque, sur les douze items retenus, l’*alpha* de Cronbach égale 0,82. Les deux solutions seront testées dans les analyses à venir.

Les stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement apparaissent comme un élément du contexte scolaire susceptible de générer la mise en jeu de divers facteurs psychosociaux (motivation, estime de soi, comparaison sociale). A cet égard, la distinction entre les stratégies d'enseignement valorisant la maîtrise et les stratégies valorisant la démonstration de la compétence apparaît pertinente. Une série de 9 items était censée permettre de distinguer ces deux dimensions. On cherche à opposer ainsi, d'une part les stratégies des enseignants qui visent à donner une très grande visibilité aux performances des élèves, qui favorisent la comparaison, la compétition entre élèves (montrer le travail des meilleurs élèves comme un exemple à suivre, indiquer le niveau d'un élève par rapport aux autres élèves de la classe, favoriser la compétition entre élèves...), d'autre part les stratégies qui visent la maîtrise des notions pour elle-même où les progrès des élèves sont référencés par rapport à l'élève lui-même plutôt qu'aux performances des autres (reconnaissance des progrès individuels, choix d'exercices adaptés au niveau des élèves...).

Le soutien de la compétence est évalué à l'aide de 5 items et le soutien de la maîtrise est mesuré à l'aide de 4 questions. Une analyse en composantes principale (ACP) a été effectuée pour évaluer l'adéquation des éléments empiriques récoltés aux dimensions théoriques envisagées. En matière de stratégies d'enseignement, l'ACP montre clairement que 2 facteurs distincts émergent, comme cela était théoriquement attendu. Il s'agit des stratégies d'enseignement valorisant la maîtrise *vs* des stratégies d'enseignement valorisant la démonstration de compétence (qui encourage la compétition, la comparaison sociale entre élèves). On observe donc une très bonne adéquation entre la constitution des facteurs et les dimensions théoriques ayant présidé à l'élaboration de l'outil d'évaluation des stratégies d'enseignement.

Deux facteurs seulement ont une valeur propre supérieure à 1. Le 1^{er} facteur est « fait » par les items valorisant la démonstration de compétence ; il explique 29,0 % de la variance totale et sa valeur propre égale 2,61. Le 2^e facteur est « fait » par les items valorisant la maîtrise ; il explique 19,34 % de la variance totale et sa valeur propre = 1,74.

Il est à noter que ces deux facteurs demeurent statistiquement indépendants même après rotation (PROMAX) (une rotation oblique qui laisse la possibilité aux facteurs de ne pas être orthogonaux), puisque la corrélation entre les facteurs est non significative. Ainsi, non seulement les deux dimensions, stratégies d'enseignement valorisant la maîtrise et stratégies

d'enseignement valorisant la démonstration de compétence, apparaissent distinctes mais elles sont de plus indépendantes.

Une analyse complémentaire portant sur les corrélations entre items de chacune des dimensions (*alpha* de Cronbach), a confirmé leur fidélité. Pour la dimension soutien de la compétence l'*alpha* de Cronbach égale 0,73 ; pour la dimension soutien de la maîtrise l'*alpha* de Cronbach égale 0,61.

Il apparaît donc que l'outil utilisé pour évaluer les stratégies d'enseignement mises en place par les enseignants pour soutenir la compétence ou la maîtrise, mesure bien ces deux dimensions et que chaque item contribue à la consistance interne de l'outil.

Le sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle

De nombreux travaux de psychologie sociale ont montré l'importance pour un individu d'avoir le sentiment de contrôler ce qui lui arrive ou ce qu'il fait, ainsi que d'avoir un sentiment d'efficacité dans ce qu'il entreprend. Cela accroît en général la capacité à persévérer dans une activité et influence par là même les performances.

Avoir le sentiment de contrôler les événements en classe, sentir qu'on peut avoir davantage d'influence sur les élèves que des facteurs qui échappent à notre propre contrôle, etc., ou bien encore se sentir capable de bien faire apprendre, d'apporter quelque chose aux élèves, de se faire comprendre même des élèves les plus difficiles, de pouvoir influencer sur leurs progrès, etc. peuvent alors être considérés comme des facteurs importants de l'efficacité des enseignants. C'est pourquoi des questions ont été posées dans le but de cerner ces deux éléments. Deux items étaient théoriquement censés mesurer le sentiment de contrôle et quatre items étaient théoriquement censés mesurer les croyances d'efficacité personnelle. En raison de leur proximité théorique (il faut en général se croire capable de contrôler les événements pour se sentir capable de les maîtriser), il était également envisageable de construire un indice global de sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle.

Les données empiriques ont apporté à cet égard des résultats intéressants. D'une part, une analyse globale a révélé une cohérence interne relativement faible (*alpha* = 0,58) et, d'autre part, une ACP a révélé la présence de deux facteurs que l'on pouvait aisément interpréter pour le premier comme indiquant la croyance d'efficacité personnelle (pourcentage de variance expliquée = 30,1 % ; valeur propre = 2,11) et le deuxième comme indiquant le sentiment de contrôle (pourcentage de variance expliquée = 23,45 % ; valeur propre = 1,64). Un item

cependant, censé indiquer théoriquement la croyance d'efficacité personnelle, est en fait corrélé sur le deuxième facteur.

L'examen des items montre que, outre le fait que l'ACP révèle une distinction assez claire d'un point de vue théorique (mis à part un item), elle révèle aussi une autre distinction relative à la formulation des questions. Celles-ci sont en effet formulées tantôt dans un sens positif (e.g., « Je pense pouvoir me faire comprendre, je pense être assez bon pour... »), tantôt dans un sens négatif (e.g., « Il y a certains élèves qui ne feront pas beaucoup de progrès quoi que je puisse faire, je ne me sens pas capable de... »). Or, les quatre items fortement corrélés au premier facteur sont tous formulés positivement (tous sont censés mesurer la croyance d'efficacité personnelle), tandis que les trois items fortement corrélés au deuxième facteur sont tous formulés négativement (deux sont censés mesurer le sentiment de contrôle, l'autre la croyance d'efficacité). Il est ainsi possible, bien qu'on ne puisse l'assurer, que la formulation des questions ait entraîné des biais dans les réponses. Quoiqu'il en soit, l'ACP après rotation PROMAX montre que les deux facteurs sont positivement corrélés ce qui atteste, selon le point de vue adopté, que les items tendent tous à mesurer une même dimension (sentiment de contrôle *et* d'efficacité), à leur formulation près, ou bien que les deux facteurs recouvrent bien des dimensions théoriquement distinctes mais non indépendantes.

LES ELEVES

Les élèves de l'échantillon sont au nombre de 6109. Pour ce qui est des caractéristiques socio-démographiques des élèves, on relève que 49,68 % sont des filles. La profession du père de même que la taille de la fratrie sont indiquées dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 5 : Profession du père

Agriculteur	Artisan, commerçant, chef d'entrep.	Cadre supérieur, profession libérale	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier	Autre ⁹
161 2,64 %	621 10,17 %	914 14,96 %	891 14,59 %	602 9,85 %	1275 20,87 %	1645 26,93 %

⁹ Cette catégorie regroupe les retraités, les personnes sans activité, les « inconnus », les données manquantes.

Tableau 6 : Taille de la fratrie

Pas de frère ni de sœur	1 frère ou sœur	2 frère(s) ou sœur(s)	3 frère(s) ou sœur(s)	4 frère(s) ou sœur(s) et plus	Fratrie inconnue
432	2315	1635	680	586	461
7,07 %	37,89 %	26,76 %	11,13 %	9,59 %	7,55 %

Concernant le déroulement de la scolarité, on relève que 78,72 % des élèves sont « à l'heure », 18,12 % sont en retard, tandis que 3,16 % sont en avance. Ils sont 17,5 % à avoir reçu du soutien scolaire (RASED, PPAP, autre), à noter que cette variable n'est pas renseignée pour 16,68 % des élèves. Pour ce qui est de la scolarité préélémentaire, la plupart (52,37 %) y sont entrés à trois ans, 27,24 % y sont entrés dès l'âge de deux ans, seulement 1,16 % ne sont pas allés en préélémentaire, tandis que cette variable n'est pas renseignée pour 19,23 % des élèves.

Le type de régulation motivationnelle

Une variable fondamentale de cette étude concerne le type de régulation motivationnelle des élèves. Comme il a été signalé plus haut, il est postulé, dans le cadre de la SDT, un continuum de régulation allant de la motivation la plus extrinsèque à la plus intrinsèque. Sur ce continuum, on peut distinguer plusieurs formes de régulation : externe, introjectée, identifiée et intégrée (ou intrinsèque). En plus de cela, on peut identifier une absence de motivation (amotivation) qui correspond à des items tels que « Franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école ».

Les items utilisés visaient à cerner le type de régulation motivationnelle en balayant quatre grands domaines : pourquoi je fais mes devoirs à la maison, pourquoi je travaille quand je suis en classe, pourquoi j'essaie de répondre aux questions de mon enseignant(e), et pourquoi j'essaie de bien faire à l'école. Ces grands domaines nous intéressent moins en eux-mêmes que comme des éléments représentatifs du travail scolaire global, de manière à pouvoir bénéficier de variables qui couvrent un vaste champ de celui-ci. Étant donné l'intérêt que revêt pour nous la régulation motivationnelle, il n'est pas inutile ici d'étudier les distributions des variables qui la caractérisent. Le tableau ci-dessous présente ces distributions :

Tableau 7 : Distribution des variables indicatrices des types de régulation motivationnelle

Amotivation	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	Régulation intrinsèque
M = 1,61	M = 3,05	M = 3,19	M = 3,96	M = 3,05
STD = 0,87	STD = 0,81	STD = 0,94	STD = 0,76	STD = 0,86

(toutes les variables ont une valeur minimale de 1 et une valeur maximale de 5)

Ce tableau révèle clairement que, en moyenne, les élèves de CM2 ne se « retrouvent » guère derrière les items indicateurs d'une absence de motivation ; ils sont nombreux à penser que ce genre d'item est « pas du tout vrai » (valeur égale à 1) ou seulement « un peu vrai » (valeur égale à 2) pour eux. Même s'il n'est guère possible d'évacuer ici tout phénomène de désirabilité sociale, ces résultats tendent à montrer que les élèves de CM2 savent pourquoi ils travaillent à l'école.

On relève que la moyenne augmente au fur et à mesure qu'on se rapproche du pôle de la motivation autodéterminée (hausse régulière jusqu'à la régulation identifiée), mais que la moyenne chute quand on passe à la régulation intrinsèque. Il semble donc que, pour les élèves de CM2, faire les activités scolaires pour elles-mêmes, pour le plaisir et la satisfaction qu'elles procurent, ne soit pas un type de régulation dans lequel ils se retrouvent de manière très forte. La régulation qui semble leur correspondre le mieux (la plus « vraie » pour eux) est de type identifié, qui porte sur les conséquences de l'action (e.g., « Je fais mes devoirs à la maison parce que c'est important pour moi de faire mes devoirs », « J'essaie de bien faire à l'école parce que je considère que c'est important »).

Étant donné que la théorie postule un continuum, il est possible de calculer un indice global de motivation autodéterminée, dont Deci et Ryan donnent la définition suivante :

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

On relève d'une part que cet indice fait en sorte d'accorder un poids plus important aux modes de régulation motivationnelle les plus extrêmes (le plus externe et le plus intrinsèque). On relève d'autre part que l'amotivation, qui occupe un statut quelque peu à part (on ne peut pas à proprement parler de type de régulation motivationnelle puisqu'elle indique, en l'occurrence, une absence de motivation), n'est pas incluse dans le calcul de l'indice. Compte tenu des échelles adoptées, l'indice peut théoriquement varier de +12 à -12. Les résultats révèlent que les valeurs se distribuent d'une valeur maximale de 11,67 à une valeur minimale de -8,63, avec une valeur moyenne de 0,80 significativement différente de 0. La distribution

est donc un peu décalée vers les valeurs positives, ce qui tend à indiquer que les élèves se situent en moyenne plutôt vers le pôle de la régulation autodéterminée. La figure ci-dessous représente la distribution de l'indice.

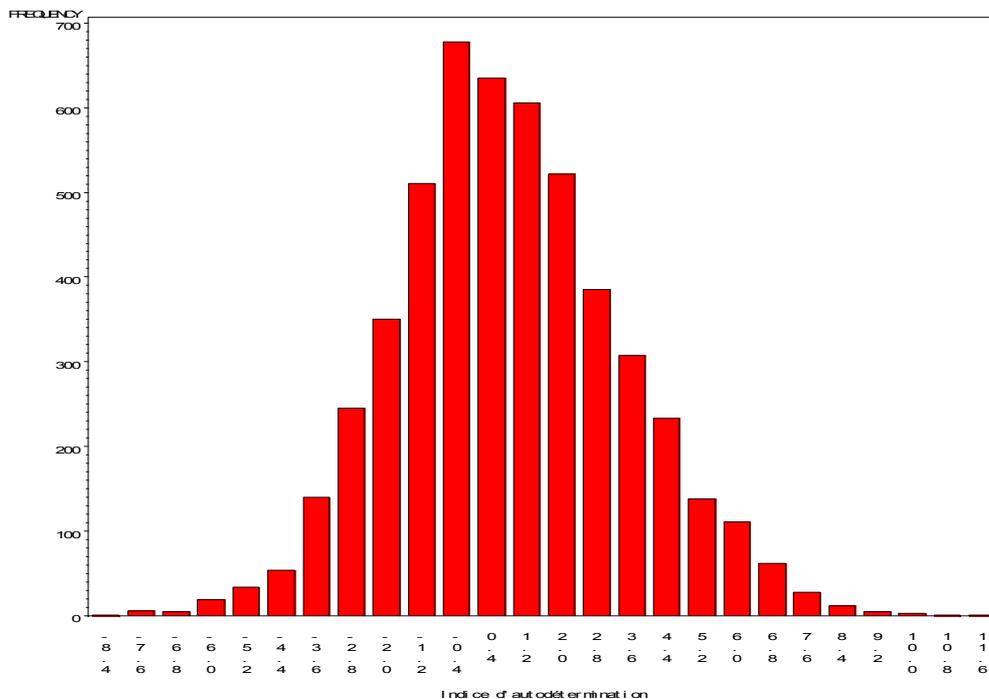


Figure 1 : Distribution de l'indice d'autodétermination

Les stratégies d'apprentissage

La SDT avance que les types de régulation motivationnelle déterminent pour partie certaines stratégies d'apprentissage. Précisons ici d'emblée que nous n'entendons pas nécessairement le terme stratégie comme une action délibérée, clairement consciente, avec des fins posées et identifiées en tant que telles ; une bonne part des stratégies peut être non totalement consciente ni explicitable par les élèves. Nous avons identifié deux types de stratégie d'apprentissage : l'une liée à des préférences pour des tâches de défi, de nouveauté (plutôt que des tâches faciles et connues), l'autre liée aux modalités de travail, à l'autorégulation (se préparer un planning, faire régulièrement ses devoirs, faire des fiches, utilisation de méthodes, de « trucs » pour apprendre...). Ces stratégies sont censées favoriser les apprentissages.

Les items qui indiquent le premier type de stratégie ont une cohérence interne satisfaisante ($\alpha = 0,76$). Les items qui indiquent le deuxième type de stratégie ont en revanche une cohérence interne assez faible ($\alpha = 0,65$). Concernant les stratégies d'autorégulation, on notera que les élèves se reconnaissent assez peu dans le fait de faire un planning chaque semaine pour organiser leur travail personnel ($M = 1,91$) mais que, a contrario, ils tendent à bien se reconnaître dans le fait de faire régulièrement leurs devoirs, tous les soirs ou presque ($M = 4,16$). A noter enfin que, même si la corrélation entre ces deux types de stratégies est statistiquement significative, elle est extrêmement faible ($r = 0,09$).

La perception du climat d'apprentissage (soutien perçu)

La perception du climat d'apprentissage a été appréhendée par le même questionnaire que celui présenté *supra* pour les enseignants, mais à destination des élèves cette fois (en fait, le *Learning climate questionnaire* original, dû à Deci & Ryan, est adressé aux élèves ; nous l'avons adapté aux enseignants de manière à pouvoir réaliser des comparaisons entre la manière dont l'enseignant perçoit le climat d'apprentissage d'une part et la manière dont les élèves le perçoivent d'autre part).

Comme pour les enseignants, une ACP a montré un premier facteur (valeur propre = 5,41 ; variance expliquée = 38,65 %) auquel tous les items corrèlent fortement (sauf un), ce qui tend à indiquer une dimension principale du climat perçu : les élèves qui pensent que l'enseignant soutient leur autonomie (e.g., « Dans la classe, mon enseignant(e) me laisse des possibilités de choisir certaines choses (comme les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc.) »...) ont aussi tendance à penser qu'il soutient leur sentiment de compétence (e.g., « Ce que me dit mon enseignant(e) augmente la confiance que j'ai en moi en classe »...) et qu'il montre de l'empathie, de la proximité à leur égard (e.g., « Je sens que mon enseignant(e) m'accepte comme je suis »...). Après le 1^{er} facteur, seul le second facteur a une valeur propre supérieure à 1 (elle est égale à 1,06 pour 7,59 % de variance expliquée) mais il n'est « fait » que par l'item non corrélé au premier facteur, ce qui le rend peu interprétable et de faible intérêt. Les autres facteurs, même après rotation, ne donnent pas lieu à une interprétation claire du point de vue des dimensions théoriquement distinctes.

La croyance d'efficacité personnelle

La croyance d'efficacité personnelle est vue comme un facteur qui affecte un vaste ensemble de comportements, qui peut donc influencer sur les comportements pédagogiques des

enseignants, mais aussi sur les comportements d'apprentissage des élèves, en particulier via leur motivation à apprendre.

On ne mesure pas ici le sentiment de contrôle des élèves (comme on l'avait fait pour les enseignants) mais seulement leur croyance d'efficacité personnelle (e.g., « Je me sens largement capable d'apprendre ce que mon enseignant(e) nous enseigne », « Je sens que je peux réussir tout le travail, même si c'est difficile », etc.). Les résultats montrent que les cinq items censés mesurer la croyance d'efficacité personnelle contribuent à une bonne consistance interne de la mesure ($\alpha = 0,79$).

Trois profils d'élèves

A partir de l'indice de motivation autodéterminée, nous avons défini trois profils d'élèves qui correspondent aux tiers inférieur, médian et supérieur de la variable. Le premier groupe comprend les élèves dont la motivation est la plus externe ; le second groupe comprend les élèves dont la motivation est intermédiaire (ni très externe, ni très intrinsèque) ; le troisième groupe comprend les élèves dont la motivation est la plus intrinsèque (cf. tableau 8).

Tableau 8 : distribution de plusieurs variables en fonction du type de motivation des élèves

Variables	Motivation peu autodéterminée	Motivation intermédiaire	Motivation autodéterminée
Fille	N = 1708 M = 0,43 STD = 0,50	N = 1675 M = 0,49 STD = 0,50	N = 1709 M = 0,59 STD = 0,49
Préférence pour des tâches de défi, nouveauté	N = 1687 M = 2,84 STD = 0,97	N = 1646 M = 3,22 STD = 0,97	N = 1675 M = 3,67 STD = 0,98
Stratégies d'apprentissage, autorégulation	N = 1676 M = 3,15 STD = 0,72	N = 1631 M = 3,36 STD = 0,70	N = 1659 M = 3,55 STD = 0,68
Croyances d'auto efficacité	N = 1675 M = 3,40 STD = 0,76	N = 1636 M = 3,58 STD = 0,74	N = 1678 M = 3,84 STD = 0,72
Perception d'un climat qui soutient l'autonomie	N = 1678 M = 3,04 STD = 0,76	N = 1649 M = 3,16 STD = 0,93	N = 1683 M = 3,24 STD = 0,94
Perception d'un climat qui soutient la démonstration de compétence	N = 1673 M = 3,34 STD = 0,78	N = 1634 M = 3,51 STD = 0,73	N = 1682 M = 3,74 STD = 0,75
Perception d'un climat d'empathie, de proximité	N = 1671 M = 3,03 STD = 0,94	N = 1639 M = 3,19 STD = 0,91	N = 1688 M = 3,31 STD = 0,93
Score d'acquisitions total	N = 1708 M = 249,51 STD = 46,95	N = 1675 M = 249,27 STD = 49,95	N = 1709 M = 264,91 STD = 48,05

N = nombre d'élèves concernés

M = moyenne

STD = écart-type

On constate tout d'abord que les filles ont tendance à avoir une motivation davantage autodéterminée que les garçons ; elles sont en effet de plus en plus représentées au fur et à mesure que la motivation se fait plus intrinsèque (on passe d'un peu plus de 40 % à près de 60 %).

On relève une relation entre le type de motivation et les stratégies d'apprentissage. Les élèves manifestent plus de préférences pour les tâches de défi et de nouveauté quand leur motivation est davantage autodéterminée : ils préfèrent alors travailler sur des choses nouvelles plutôt que bien connues, sur des exercices qu'ils ne sont pas sûrs de réussir, etc. De même, plus la motivation est autodéterminée, plus les élèves avancent qu'ils ont des stratégies d'autorégulation (s'y prendre à l'avance quand on a un devoir à rendre, utilisation de « trucs » pour apprendre, faculté à se concentrer sur son travail, etc.) (cf. figure 2).

On relève aussi une relation entre les croyances d'auto efficacité et le type de motivation. Plus la motivation est autodéterminée, plus les élèves se sentent efficaces : ils ont davantage tendance à dire que leur niveau en classe est bon, qu'ils se sentent capables d'apprendre ce qu'on leur enseigne, qu'ils peuvent réussir leur travail même si c'est difficile... (cf. figure 2).

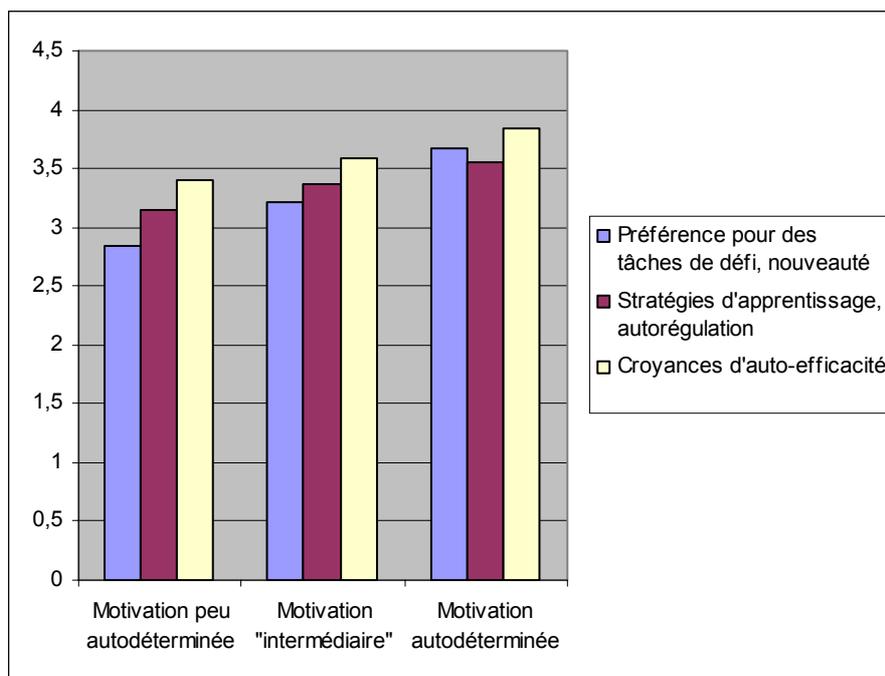


Figure 2 : Relation entre le type de motivation, le comportement vis-à-vis des tâches proposées, les stratégies d'apprentissage et les croyances d'auto efficacité

Comme le montre la figure 3 ci-dessous, on constate une relation entre le type de motivation et la perception du climat scolaire. Globalement, on voit que plus la motivation est autodéterminée, plus les élèves ont tendance à penser que leur enseignant manifeste du soutien et se montre proche d'eux :

- soutient leur autonomie : l'enseignant lui laisse des possibilités de choisir des choses (textes à travailler, livres à lire...), l'encourage à poser des questions, écoute son avis, etc.
- soutient la compétence : vérifie que l'élève a compris, l'élève se sent en confiance avec l'enseignant, l'enseignant de manière précise à ses questions...
- manifeste de l'empathie, est proche d'eux : l'enseignant les comprend, les accepte tels qu'ils sont, est attentif aux problèmes des élèves

Il semble donc que plus la motivation est autodéterminée, plus les élèves sentent que le climat d'apprentissage généré par leur enseignant est apte à satisfaire leur besoin de soutien d'autonomie, leur besoin de soutien de compétence, et leur besoin d'empathie.

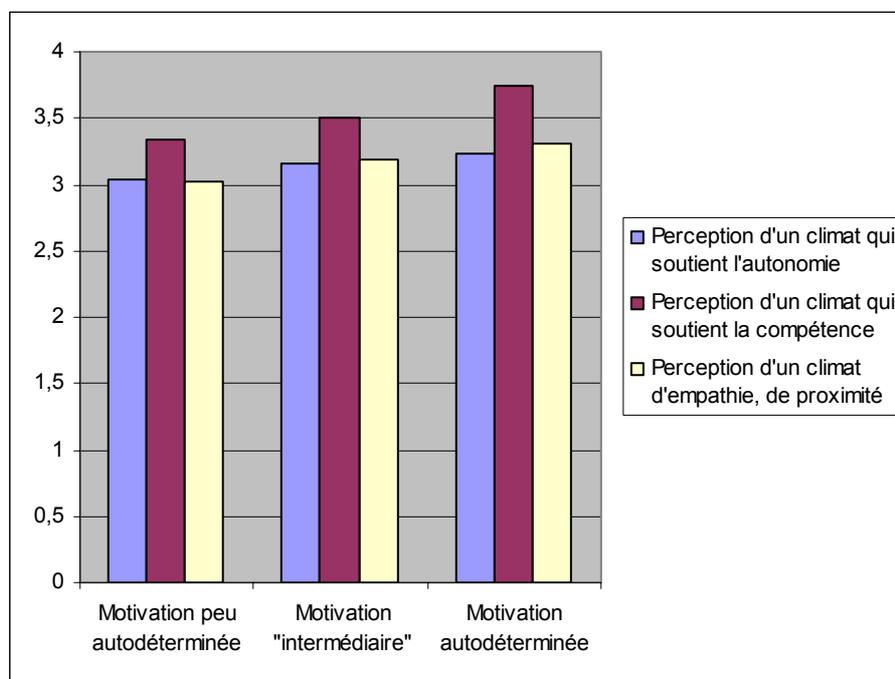


Figure 3 : Relation entre le type de motivation et la perception du climat scolaire

Comme le montre la figure 4 ci-dessous, il existe une relation entre le type de motivation et les scores d'acquisitions. Toutefois, cette relation n'apparaît pas linéaire. Ce n'est que pour le tiers de l'échantillon dont la motivation est la plus autodéterminée qu'on enregistre un gain d'acquisitions.

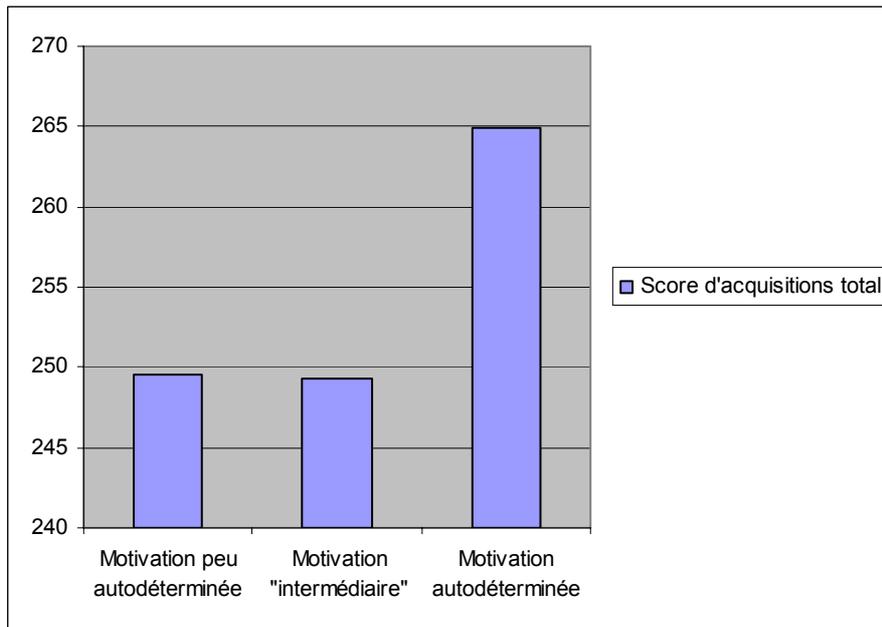


Figure 4 : Relation entre le type de motivation et les acquisitions scolaires

Une analyse de régression non linéaire confirme l'existence d'une relation non linéaire entre le type de motivation et les acquisitions scolaires. La relation est d'autant plus forte que la motivation est davantage autodéterminée (cf. figure 5).

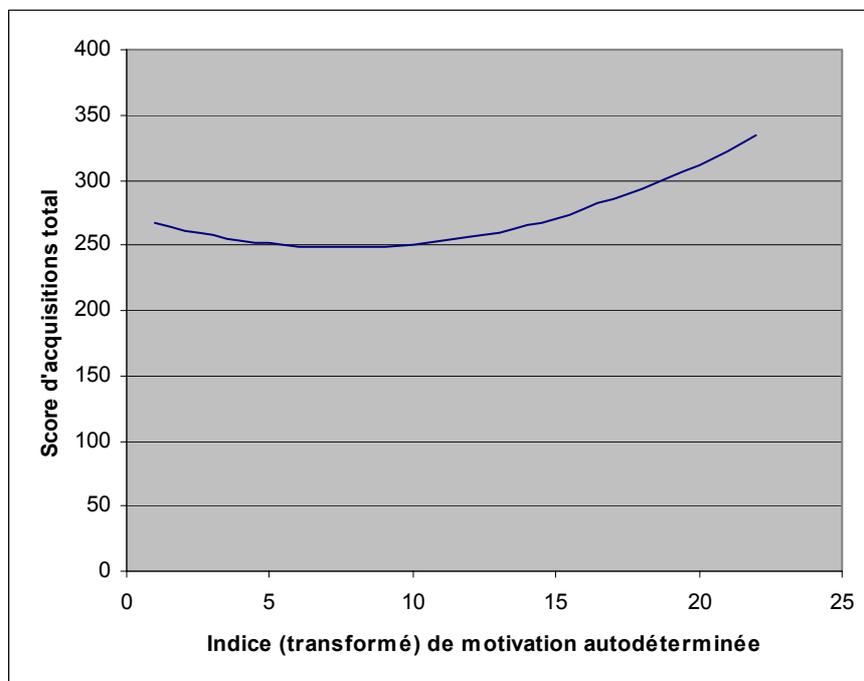


Figure 5 : Relation entre l'indice de motivation autodéterminée et les acquisitions scolaires

Il faut toutefois insister sur le fait qu'il s'agit ici d'associations simples qui ne sont pas à interpréter de manière causale. Le fait de constater une relation entre, par exemple, la motivation et les performances, ne signifie pas nécessairement que la motivation est la cause des différences de performances constatées. Cette relation peut masquer une relation plus « souterraine » avec une autre variable corrélée à la motivation ; ou bien encore, la motivation peut être un élément médiateur d'une relation entre une variable et les acquisitions. Il faut, pour progresser dans la voie d'une interprétation causale, passer à une modélisation multivariée afin de contrôler les effets des différentes variables en jeu et d'en estimer la contribution marginale. C'est ce qui sera fait dans la section qui suit.

Modélisation multivariée des processus motivationnels liés aux apprentissages

PRINCIPES ET LIMITES DE L'ANALYSE

Étant donné le grand nombre de variables susceptibles d'être mises en jeu, nous avons procédé à une série d'analyses préliminaires. Cela répond à un double souci : premièrement, maintenir une exigence de parcimonie des modèles ; deuxièmement, éviter des problèmes d'endogénéité (multiples relations causales enchaînées dans les modèles).

Nous avons dans un premier temps cherché à établir un modèle de base. Nous posons que les acquisitions des élèves dépendent premièrement de certaines de leurs caractéristiques individuelles : caractéristiques socio-démographiques et caractéristiques scolaires (déroulement de la scolarité). Ces variables ayant une origine antérieure à la période d'étude (l'origine sociale, le sexe... « marquent » l'élève depuis sa naissance, le nombre d'années en préélémentaire, le redoublement... se sont produits avant la période étudiée), sont considérées comme des antécédents des processus que nous souhaitons mettre en évidence. Ce ne sont pas nécessairement des variables qui présentent un grand intérêt pour notre étude, elles ont plutôt le statut de variables de contrôle, mais elles sont tout à fait nécessaires pour dégager des effets nets des variables qui nous intéressent, celles qui traduisent des processus motivationnels. Par effets nets, nous entendons des effets marginaux (des effets qui s'exercent à la marge des effets des variables contrôlées).

Il est certain que dans une perspective comme la nôtre, qui traite de la dynamique des acquisitions, un protocole longitudinal aurait été préférable. On aurait en particulier voulu disposer d'une variable qui caractérise le niveau d'acquisitions des élèves à l'entrée en CM2, de manière à pouvoir faire la part des différences générées avant et de celles générées en

cours de CM2. On aurait ainsi pu retracer la temporalité des événements et mieux porter au jour les facteurs précisément liés au contexte scolaire de l'année de CM2. On aurait, de plus, pu faire varier dans le temps (début, milieu, fin d'année) les renseignements récoltés auprès des enseignants et des élèves (sentiment d'efficacité personnelle, types de régulation motivationnelle, etc.) afin de voir leur influence sur les acquisitions et leur évolution dans le temps.

Malheureusement, les données ont toutes été récoltées au même moment, en fin de CM2. Cela nous contraint à une analyse transversale qui écrase quelque peu la temporalité et limite la possibilité de faire émerger clairement certains facteurs. En effet, certaines caractéristiques du contexte scolaire incorporent, en filigrane, des caractéristiques du contexte scolaire des années précédentes. Or la variété de ces contextes peut obérer la capacité de l'analyse à détecter des relations (e.g., les élèves n'ont en général pas eu le même enseignant les années précédentes et ils peuvent donc avoir été exposés à des stratégies d'enseignement fort différentes). Inversement, cela peut conduire à amplifier des effets si les contextes incorporés en filigrane traduisent la même réalité que celui qui est actuellement mesuré (e.g., une école classée en ZEP l'est pour tous ses niveaux scolaires et, par conséquent, un élève répertorié en CM2 dans une école en ZEP a toutes chances d'avoir passé l'ensemble de sa scolarité élémentaire, et peut-être même préélémentaire, en ZEP).

CONSTRUCTION DU MODELE DE BASE

Pour les raisons citées ci-avant, il nous faut contrôler au plus près les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves afin de raisonner, autant que faire se peut, toutes choses égales par ailleurs.

Notre problématique vise à mettre en relation des caractéristiques individuelles avec des éléments du contexte scolaire. De ce fait, l'étude incorpore des unités d'analyse qui relèvent de différents niveaux de la réalité emboîtés les uns dans les autres (des élèves, des classes). Afin de respecter cette structure hiérarchisée des données, nous avons utilisé des modèles multiniveaux (pour plus de renseignements sur ces techniques, voir Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin, 1997). Les estimations sont présentées dans le tableau 9 ci-après.

Tableau 9 : Modèles multiniveaux estimant les scores totaux d'acquisitions des élèves

Variables	Modèle 1 (vide)	Modèle 2
<i>Effets fixes</i>		
Constante	253,72 (1,29) ***	248,42 (7,09) ***
Profession du père (référence = cadre supérieur, profession libérale)		
Agriculteur,		-17,44 (2,40) ***
Artisan, commerçant, chef d'entreprise		-15,44 (3,98) ***
Profession intermédiaire		-11,89 (2,14) ***
Employé		-17,36 (2,45) ***
Ouvrier		-28,99 (2,11) ***
Autre		-20,73 (2,29) ***
Fille		0,91 (1,16)
Fratrie (référence = 0 frère et sœur)		
1 frère ou sœur		-3,05 (2,29)
2 frère(s) ou sœur(s)		-2,14 (2,36)
3 frère(s) ou sœur(s)		-7,43 (2,69) **
4 frère(s) ou sœur(s) et plus		-11,61 (2,84) ***
Fratrie inconnue		-17,81 (8,30) *
Période naissance (référence = début d'année)		
Milieu d'année		-1,85 (1,41)
Fin d'année		-3,47 (1,44) *
Période inconnue		-19,33 (5,77) ***
Déroulement de la scolarité (référence = en retard)		
A l'heure		27,34 (1,76) ***
En avance		45,28 (3,61) ***
Soutien (référence = pas de soutien)		
Soutien		-26,16 (1,84) ***
Inconnu		-10,25 (3,60) ***
Préélémentaire (référence = pas de préélémentaire)		
Entrée à 2 ans		10,47 (6,37)
Entrée à 3 ans		13,15 (6,27)
Inconnu		13,58 (6,94) *
<i>Effets aléatoires</i>		
Part de variance inter-classes	404,83 (43,63) ***	253,26 (29,27) ***
Part de variance intra-classes	1984,49 (41,32) ***	1572,70 (32,81) ***
-2 log L	52119,99	50813,59

N = 4954

* p < .05
 ** p < .01
 *** p < .001

Du modèle 1 (dit « vide » car il n'inclut pas de variable explicative), on relève que la part de variance inter-classes brute s'élève à 16,94 %. C'est dire que la plus grande part des différences d'acquisitions se situe à l'intérieur des classes, mais qu'il existe néanmoins des différences significatives entre les classes. Précisons d'emblée que cela ne signifie pas que ces différences aient été générées par la classe elle-même puisqu'une part de ces différences était probablement antérieure au CM2.

Le modèle 1, qui inclut un ensemble de caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves, ajuste significativement mieux les données que le modèle vide (décroissance $-2 \log L = 1306,4$ pour 22 ddl ; $p < 0,0001$). Ce modèle explique 37,44 % de la variance inter-classes, ce qui tend à indiquer que des différences subsistent malgré le contrôle de caractéristiques socio-démographiques et scolaires (rappelons toutefois qu'on ne dispose de mesure du niveau initial, ce qui rend difficile l'attribution causale à la classe de la variance résiduelle) et 20,75 % de la variance intra-élèves (là encore, une grande part de la variance demeure inexpliquée). Nous considérons qu'il s'agit là de notre modèle de base, celui auquel nous allons pouvoir ajouter des variables relatives aux processus motivationnels.

Dans les tableaux suivants, nous ne reprenons pas l'ensemble des variables de contrôle mais seulement les paramètres qui ont un intérêt direct pour notre propos.

L'EFFET DE L'INDICE D'AUTODETERMINATION

Les premières observations ont laissé penser que l'effet de l'indice d'autodétermination pouvait entretenir une relation non linéaire avec les scores d'acquisitions. Voulant tester un effet quadratique, nous avons transformé l'indice d'autodétermination (on y a ajouté la valeur de 10) de manière à n'avoir que des valeurs positives. Nous avons construit un modèle linéaire (modèle 3) puis nous avons construit un modèle quadratique (modèle 4), dont les estimations sont consignées dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10 : Estimations liées à l'introduction de l'indice d'autodétermination

Variables	Modèle 3	Modèle 4
<i>Effets fixes</i>		
Constante + Variables du modèle de base	–	–
Indice d'autodétermination	2,34 (0,23) *** [$\beta = 0,12$]	-3,44 (1,31) ***
Indice d'autodétermination quadratique		0,261 (0,06) ***
<i>Effets aléatoires</i>		
Part de variance inter-classes	257,37 (29,43) ***	251,74 (28,98) ***
Part de variance intra-classes	1537,55 (32,08) ***	1532,98 (31,99) ***
-2 log L	50710,00	50694,83

Les estimations du modèle 3 montrent un effet linéaire significatif et positif de l'indice d'autodétermination : plus la motivation est autodéterminée, meilleurs sont les résultats des élèves. Le modèle montre un meilleur ajustement aux données que le modèle 2 et cela de manière très significative. Toutefois, l'effet linéaire n'est pas très fort (le coefficient standardisé, indiqué β dans le tableau égale 0,12 ce qui peut être considéré comme une valeur faible) et, surtout, l'introduction dans le modèle 4 de la variable quadratique permet de montrer un meilleur ajustement encore, de même qu'une légère baisse des parts de variance inter- et intra-classes. On peut donc rejeter l'hypothèse d'une relation linéaire. La relation quadratique est représentée dans la figure 6 ci-dessous.

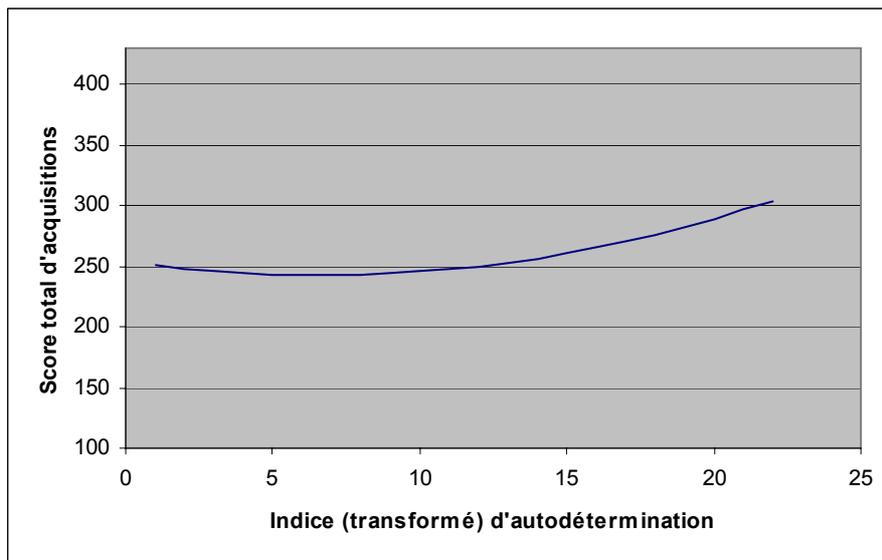


Figure 6 : Relation entre l'indice d'autodétermination et le score total d'acquisitions

De manière très générale, on pourrait presque dire que la relation est quasi nulle pour les valeurs inférieures à la moyenne ($M = 10,80$) et positive pour les valeurs supérieures. Si l'on étudie plus précisément la relation, on relève que la courbe est très légèrement descendante sur les valeurs les plus faibles de l'indice d'autodétermination, jusqu'à un seuil dont la valeur est fixée à 6,59 (valeur faible puisqu'elle est située à 1,6 écart-type en dessous de la moyenne), à partir duquel la courbe devient ascendante et traduit une relation franchement positive. Il n'est pas envisageable de donner une valeur unique de coefficient standardisé dans la mesure où la taille de l'effet varie en fonction des valeurs de l'indice d'autodétermination. On peut toutefois donner une taille d'effet pour différentes valeurs caractéristiques de l'indice d'autodétermination : une valeur faible (un écart-type en dessous de la moyenne), une valeur centrale (la moyenne) et une valeur élevée (un écart-type au dessus de la moyenne). Les valeurs sont indiquées dans le tableau 11 ci-dessous :

Tableau 11 : Taille de l'effet de l'indice d'autodétermination sur les acquisitions scolaires, pour différentes valeurs

	Valeur de l'indice d'autodétermination située un écart-type en dessous de la moyenne	Valeur de l'indice d'autodétermination située à la moyenne	Valeur de l'indice d'autodétermination située un écart-type au dessus de la moyenne
Coefficient standardisé	$\beta = 0,05$	$\beta = 0,12$	$\beta = 0,19$

On, voit bien ainsi que l'effet est négligeable pour les élèves qui ont un indice d'autodétermination faible, mais qu'il peut devenir tout à fait important pour ceux qui ont un indice d'autodétermination élevé. En fait, pour ces derniers, le type de régulation motivationnelle qu'ils adoptent semble constituer un avantage conséquent en termes de résultats scolaires.

Cependant, une certaine prudence est de mise. L'indice d'autodétermination étant quelque peu arbitraire (combinaison linéaire avec pondération de 2 accordée aux modes de régulation intrinsèque et externe), la forme de la relation estimée par le modèle pouvait être partiellement dépendante de la métrique choisie. Pour le savoir, nous avons recalculé l'indice d'autodétermination sans accorder de poids spécifique aux modes de régulation intrinsèque et externe et nous avons estimé à nouveau le modèle. Les estimations mettent au jour une relation tout à fait similaire à la précédente. Les pondérations n'affectent donc pas de manière notable la relation, ce qui accroît la confiance qu'on peut avoir dans la forme quadratique portée au jour.

Il apparaît par conséquent que la relation entre le score d'acquisitions et l'indice d'autodétermination des élèves varie en fonction des valeurs de ce dernier : plus on se rapproche d'un type de régulation motivationnelle intrinsèque, plus la relation est forte. Celle-ci étant alors croissante, les élèves qui ont la motivation la plus autodéterminée ont les scores d'acquisitions les plus élevés.

LES EFFETS SUR LES ACQUISITIONS DES CROYANCES D'EFFICACITE PERSONNELLE

Dans le modèle 5, nous avons ajouté la variable indiquant les croyances d'efficacité personnelle des élèves. Les estimations liées à nos variables cibles sont présentées dans le tableau 12 ci-dessous.

Tableau 12 : Estimations liées à l'introduction de l'indice d'autodétermination et aux croyances d'auto efficacité

Variables	Modèle 5
<i>Effets fixes</i>	
Constante + Variables du modèle de base	–
Indice d'autodétermination	-4,54 (1,26) ***
Indice d'autodétermination quadratique	0,261 (0,06) ***
Croyances d'efficacité personnelle	15,21 (0,78) *** [$\beta = 0,24$]
<i>Effets aléatoires</i>	
Part de variance inter-classes	280,92 (31,13) ***
Part de variance intra-classes	1412,44 (29,52) ***
-2 log L	50333,39

Le modèle s'ajuste significativement mieux aux données que le précédent. Il est à noter que c'est ici la part de variance intra-classes qui diminue, montrant par là même que cette variable contribue peu à l'explication des différences de scores entre classes. Les croyances d'efficacité entretiennent une relation significative et positive avec les scores d'acquisitions : plus l'élève se sent efficace, capable de réussir, plus ses acquisitions sont élevées. Le coefficient standardisé, qui égale 0,24, montre que la taille de l'effet n'est certes pas énorme mais néanmoins substantielle.

LES EFFETS SUR LES ACQUISITIONS DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE : LES PREFERENCES POUR LES STRATEGIES DE DEFI

Nous avons, dans le modèle 6, ajouté la variable indicatrice des préférences des élèves pour des stratégies de défi. Les estimations relatives à nos variables cibles sont consignées dans le tableau 13 ci-dessous.

Tableau 13 : Estimations liées à l'introduction de l'indice d'autodétermination, aux croyances d'auto efficacité et aux préférences pour des stratégies de défi

Variables	Modèle 6
<i>Effets fixes</i>	
Constante + Variables du modèle de base	–
Indice d'autodétermination	-5,24 (1,25) ***
Indice d'autodétermination quadratique	0,25 (0,06) ***
Croyance d'auto efficacité	14,55 (0,78) *** [$\beta = 0,23$]
Stratégies de défi	6,59 (0,58) *** [$\beta = 0,14$]
<i>Effets aléatoires</i>	
Part de variance inter-classes	273,66 (30,34) ***
Part de variance intra-classes	1376,76 (28,78) ***
-2 log L	50205,39

Le modèle s'ajuste significativement mieux aux données que le précédent. On relève un effet positif et significatif de la préférence pour des tâches de défi : plus les élèves disent préférer des tâches de défi, de nouveauté, plus leurs scores d'acquisitions sont élevés. Le coefficient standardisé montre toutefois que la relation est faible.

VERS UN MODELE DES PROCESSUS MOTIVATIONNELS AU NIVEAU INDIVIDUEL

Nous avons vu que les variables cibles que nous avons incorporées dans les modèles exercent toutes un effet significatif sur les scores d'acquisitions des élèves. A chaque fois, le signe de la relation est conforme à ce qu'on pouvait s'attendre sur des bases théoriques.

Ces modèles présentent des analyses « à plat » en ce sens qu'ils séparent les effets des différentes variables explicatives, mais qu'ils ne prennent pas en compte les liens de causalité entre ces variables.

Or, par exemple, les éléments théoriques permettent d'avancer que les modes de régulation motivationnelle exercent une influence sur les stratégies comportementales, elles-mêmes influant sur les performances. Ainsi, l'effet sur les acquisitions des modes de régulation

motivationnelle peut s'exercer, non seulement de manière séparée de celui des préférences pour des stratégies de défi, mais il peut aussi être médiatisé par elle.

De même, il est théoriquement possible d'envisager que les croyances d'efficacité personnelle déterminent pour partie les modes de régulation motivationnelle. Ainsi, l'effet des premières sur les acquisitions pourrait s'exercer de manière directe (séparément des effets des autres variables), mais elle pourrait aussi être médiatisée par les modes de régulation motivationnelle, voire, en deuxième instance si l'on peut dire, par les préférences pour des stratégies de défi puisque celles-ci peuvent être vues comme la conséquence des modes de régulation motivationnelle.

Par des analyses de pistes causales, nous avons testé l'existence de telles relations. Ces analyses mériteraient d'être affinées mais nous avons pu détecter un certain nombre de relations. Il est à noter que toutes les relations décrites ci-après s'entendent à caractéristiques individuelles des élèves données (i.e., les caractéristiques incluses dans le modèle de base).

Les analyses de pistes causales confirment bien l'existence des relations attendues. Tout d'abord, les croyances d'auto efficacité déterminent pour partie l'indice d'autodétermination ; le coefficient standardisé égale 0,26 ($p < 0,0001$). Ensuite, on relève bien un effet de l'indice d'autodétermination sur les préférences pour les stratégies de défi ; cet effet est substantiel puisque le coefficient standardisé égale 0,33 ($p < 0,0001$). Enfin, on relève aussi un effet direct, faible mais statistiquement significatif ($\beta = 0,07$; $p < 0,0001$), des croyances d'auto efficacité sur les préférences pour les stratégies de défi ; ainsi peut-on arguer que les premières exercent un effet direct et un effet indirect (via l'indice d'autodétermination) sur les secondes.

Ces analyses permettent de dresser globalement le schéma de pistes causales suivant, présenté dans la figure 7 ci-dessous (pour la relation entre l'indice d'autodétermination et le score d'acquisitions, on fait figurer la valeur moyenne) :

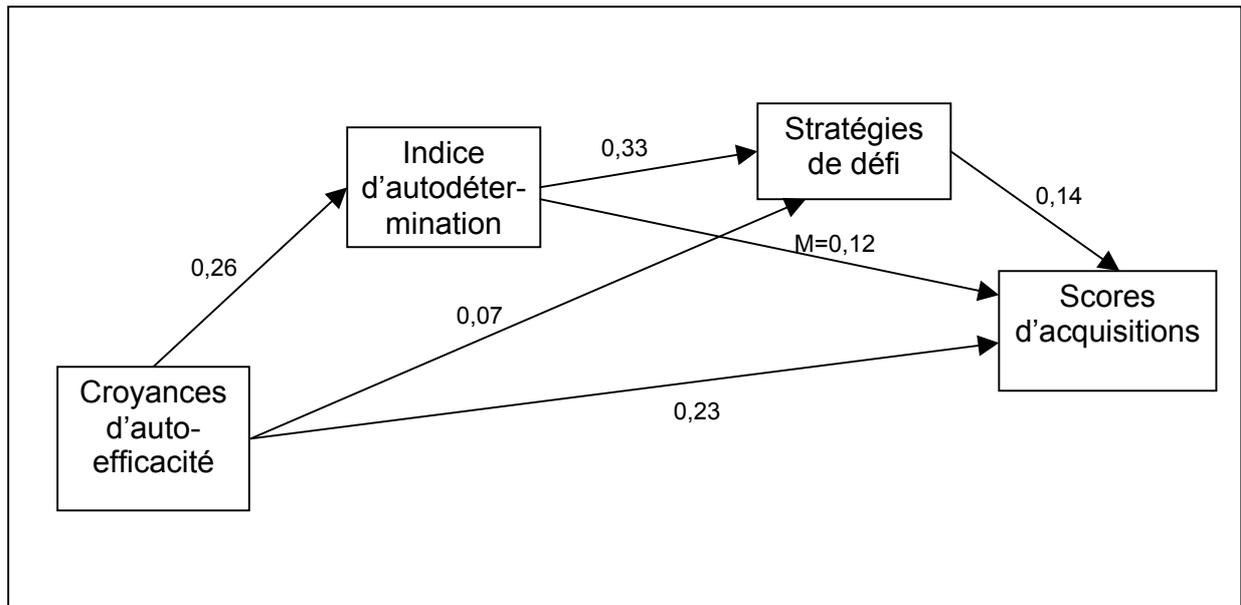


Figure 7 : Analyse des pistes causales simulant les processus motivationnels liés aux acquisitions scolaires¹⁰

LES EFFETS DU CONTEXTE SCOLAIRE : CLIMAT D'APPRENTISSAGE ET STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

Nous ne nous sommes pas encore intéressés aux relations entre le contexte scolaire et les acquisitions des élèves. C'est ce qui sera fait maintenant. Dans cette section, nous prendrons en considération comme éléments du contexte scolaire des variables renseignées par l'enseignant : en l'occurrence, le climat d'apprentissage (climat soutenant l'autonomie, climat soutenant le sentiment de compétence, climat d'empathie) et les stratégies d'enseignement (stratégies visant la maîtrise, stratégies visant la démonstration de compétence). Rappelons qu'un climat favorisant l'autonomie des élèves implique un accord avec des propositions telles « En classe, je laisse à mes élèves des possibilités de choisir certaines choses... »), tandis qu'un climat favorisant le sentiment de compétence des élèves implique un accord avec des propositions telles que (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. »). Ce qui est en jeu ici, c'est donc bien ce que fait un enseignant en classe (et non un vague ressenti de l'atmosphère en classe), même si, de par la forme même de l'instrument (le questionnaire), on ne peut obtenir que le dire sur le faire, non une mesure objective comportementale (telle

¹⁰ Toutes les relations représentées dans le graphique sont significatives ($p < 0,0001$) et s'entendent à caractéristiques des élèves données.

qu'elle pourrait provenir d'observations en classe). Il s'agit donc de la perception que l'enseignant a de ce qu'il fait en classe.

Nous avons procédé de la manière suivante : aux modèles précédents, nous avons ajouté alternativement une variable indicatrice du climat d'apprentissage ou des stratégies d'enseignement. Ces variables n'ont pas été incluses simultanément dans le modèle car elles peuvent être causalement liées. Parmi l'ensemble des variables caractérisant la perception du climat d'apprentissage par l'enseignant, ou bien les stratégies d'enseignement, seules deux variables se sont révélées exercer un effet sur les apprentissages des élèves : il s'agit du climat d'apprentissage soutenant l'autonomie et du climat d'apprentissage soutenant le sentiment de compétence. Encore faut-il préciser que cette relation n'est que tendancielle et d'ampleur très faible ; pour chacune des deux variables, $\beta = 0,04$ ($p = 0,08$). Un climat soutenant l'autonomie et un climat soutenant le sentiment de compétence tendent donc à être légèrement associés à de meilleurs apprentissages.

Il est à noter que, toutes choses égales par ailleurs, un climat d'apprentissage soutenant l'autonomie est également lié positivement à l'indice d'autodétermination ($\beta = 0,04$) mais négativement aux préférences pour des stratégies de défi ($\beta = -0,05$). Ces relations, quoique faibles, indiquent qu'un climat d'apprentissage soutenant l'autonomie influence aussi indirectement les apprentissages, via d'autres variables. En revanche, un climat d'apprentissage soutenant le sentiment de compétence n'est pas significativement lié aux autres variables du modèle et n'exerce donc pas d'influence indirecte sur les apprentissages.

Pour autant, il resterait à déterminer ce qui peut influencer ce climat d'apprentissage. En effet, celui-ci n'est pas indépendant d'autres facteurs, en particulier d'autres facteurs contextuels. C'est ce que nous avons tenté de vérifier dans la section qui suit.

CE QUI DETERMINE LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE

Nous avons vu ci-avant que deux variables ont un effet tendanciel ($p = 0,08$) sur les apprentissages : il s'agit du climat qui soutient l'autonomie des élèves et du climat qui soutient leur sentiment de compétence. Il s'agit maintenant de se demander ce qui détermine une telle perception de la part de l'enseignant. Pour cela, nous avons construit une série de modèles qui traduisent l'idée que ce climat d'apprentissage peut avoir comme antécédents :

- des caractéristiques objectives du contexte classe : niveau moyen des élèves, tonalité sociale, pourcentage d'élèves en retard scolaire, pourcentage d'élèves ayant reçu du soutien scolaire ;
- des caractéristiques objectives de l'enseignant : ancienneté dans la fonction d'enseignant, formation professionnelle ;
- des représentations subjectives de l'enseignant : théories implicites de la personnalité, sentiment de contrôle, croyance d'efficacité personnelle.

Afin de tester ces relations, nous avons construit plusieurs modèles. Étant donné que nous traitons ici d'un ensemble de variables dont l'unité d'analyse est la classe, il n'y a pas de structure hiérarchisée des données. Nous avons donc choisi d'utiliser des modèles par les moindres carrés ordinaires (MCO).

Nous présentons d'abord, dans le tableau 14, des modèles qui intègrent les caractéristiques « objectives » du public d'élèves et des enseignants.

Tableau 14 : Modèles visant à expliquer le climat d'apprentissage, tel que perçu par le maître, par des caractéristiques « objectives » du public d'élèves et des enseignants (les coefficients indiqués sont standardisés)

Variabes	Climat d'apprentissage soutenant l'autonomie β	Climat d'apprentissage soutenant le sentiment de compétence β
Constante	0	0
Score d'acquisitions moyen de la classe	0,10	0,09
Pourcentage d'enfants de cadres supérieurs	-0,03	-0,03
Pourcentage d'élèves en retard scolaire	0,03	0,13 *
Pourcentage d'élèves ayant reçu du soutien scolaire	-0,13 *	-0,12 *
Ancienneté dans la fonction d'enseignant	0,15 ^(t)	0,18 *
Formation professionnelle (référence = formation en école normale)		
Formation en IUFM	0,04	-0,07
Sans formation	0,01	-0,04
Formation inconnue	-0,00	0,05
R ²	0,0526	0,0836

N = 302

^(t) tendance p < .10

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

On relève globalement que les modèles sont peu explicatifs du climat d'apprentissage, entre 5 % et 8 % environ, mais que certaines variables exercent un effet significatif. Il en est ainsi du pourcentage d'élèves ayant reçu du soutien scolaire : plus ce pourcentage est élevé, moins le climat d'apprentissage est orienté vers le soutien à l'autonomie ou vers le soutien au sentiment de compétence. En revanche, le pourcentage d'élèves en retard scolaire a plutôt tendance à favoriser un climat qui soutient le sentiment de compétence. Enfin, il nous semble intéressant de noter que plus les enseignants sont anciens dans la fonction, plus ils indiquent que le climat d'apprentissage est orienté vers le soutien à l'autonomie (en tendance) et vers le soutien au sentiment de compétence.

A la marge de ces variables « objectives », nous avons tenté de porter au jour les facteurs « subjectifs » qui influencent le climat d'apprentissage : théories implicites de la personnalité (TIP), sentiment de contrôle, croyance d'efficacité personnelle¹¹. Étant donné que nous disposons de quatre variables indicatrices des TIP, nous les avons intégrées alternativement dans les modèles. Les variables indiquant le sentiment de contrôle et les croyances d'efficacité étaient en revanche intégrées simultanément, en plus de la variable de TIP. Trois variables émergent comme ayant un impact significatif sur le climat d'apprentissage : la TIP indiquant une conception stable (i.e., non améliorable) des compétences, la TIP indiquant une conception fixiste des compétences (dons), et la croyance d'efficacité personnelle.

Les deux TIP exercent un effet négatif sur chacun des climats d'apprentissage. Plus un enseignant possède une TIP indiquant une conception stable des compétences, moins le climat d'apprentissage soutient l'autonomie des élèves ($\beta = -0,15$; $p < 0,01$). De même, plus un enseignant possède une TIP indiquant une conception fixiste des compétences, moins le climat d'apprentissage soutient l'autonomie des élèves ($\beta = -0,15$; $p < 0,05$). En ce qui concerne le climat soutenant la compétence, les estimations produisent des effets encore plus forts, tant en ce qui concerne une TIP indiquant une conception stable des compétences ($\beta = -0,20$; $p < 0,0001$) qu'en ce qui concerne une TIP indiquant une conception fixiste des compétences ($\beta = -0,22$; $p < 0,0001$).

Afin d'estimer un impact unique de la variable indicatrice des croyances d'efficacité personnelle, nous l'avons intégrée dans un modèle où les deux TIP étaient également intégrées. Son impact est le même sur le climat soutenant l'autonomie ($\beta = 0,22$; $p < 0,0001$) et sur le climat soutenant et sur le climat soutenant le sentiment de compétence ($\beta = 0,22$; $p < 0,0001$). Plus l'enseignant a une croyance d'efficacité élevée (i.e., il se sent capable de faire bien apprendre ses élèves) plus le climat soutient l'autonomie et le sentiment de compétence des élèves.

On peut relever que le pouvoir explicatif des modèles est notablement amélioré par l'introduction des variables de TIP et de croyance d'efficacité. On explique maintenant 12,70 % de la variance du climat soutenant l'autonomie (la contribution unique de la croyance

¹¹ Il est à noter que les TIP stable et fixiste, de même que la croyance d'efficacité personnelle, se sont toutes révélées positivement liées à l'ancienneté des enseignants dans la profession (le modèle qui a mis au jour cette relation inclut les caractéristiques « objectives » de la classe et les caractéristiques « objectives » des enseignants, sauf leur formation professionnelle qui obscurcissait la relation) : plus les enseignants sont anciens dans la profession, plus ils se sentent efficaces ($\beta = 0,14$; $p < 0,05$), plus ils ont une conception (TIP) fixiste des compétences ($\beta = 0,27$; $p < 0,0001$), et plus ils tendent à avoir une conception (TIP) stable des compétences ($\beta = 0,10$; $p < 0,10$).

d'efficacité est alors de 4,31 points) et 18,83 % de la variance du climat soutenant le sentiment de compétence (la contribution unique de la croyance d'efficacité est alors de 4,21 points).

Ainsi, et pour résumer, une croyance d'efficacité personnelle élevée favorise des climats d'apprentissage dont on a vu qu'ils étaient favorables aux apprentissages : ceux soutenant l'autonomie et le sentiment de compétence. En revanche, une conception stable ou une conception fixiste des compétences des élèves joue en défaveur de l'instauration de tels climats d'apprentissage.

Conclusion

La présente étude est bâtie sur des données d'une grande richesse. Large échantillon d'élèves, nombreux renseignements à différents niveaux. Même si ces données présentent aussi des limites, essentiellement dues à leur caractère non longitudinal et au fait que beaucoup sont auto rapportées, la présente étude n'en a pas exploré tous les aspects potentiellement exploitables. Les données sont tellement riches qu'il est à peu près impossible de songer parvenir à un modèle qui intégrerait l'ensemble des variables potentielles.

Il reste que les analyses réalisées dans cette étude fournissent un ensemble important de résultats cohérents. Nous avons en effet privilégié une approche intégrée des processus motivationnels en lien avec les apprentissages scolaires, de manière à fournir un modèle du phénomène. Le choix de nous intéresser plus particulièrement à certaines variables qu'à d'autres a été dicté par des considérations théoriques (en particulier dans le choix des antécédents et des conséquences des variables), des analyses empiriques préliminaires (nous conduisant à rejeter certaines variables non significatives), mais aussi une exigence de parcimonie du modèle, afin que celui-ci demeure globalement compréhensible, c'est-à-dire explicatif et scientifiquement pertinent.

En cohérence avec les éléments théoriques qui ont guidé la construction des questionnaires et l'analyse des données, nous avons porté au jour un ensemble d'interrelations entre les variables mises en jeu, dont l'enchaînement retrace les antécédents et les conséquences des processus motivationnels, pour aboutir aux acquisitions des élèves. L'un des intérêts majeurs de cette étude réside dans le fait qu'elle a permis de retracer une longue chaîne causale puisqu'elle représente un enchaînement des processus individuels en remontant aux facteurs contextuels et même aux antécédents de ces facteurs contextuels. Il en est ainsi par exemple

des théories implicites de la personnalité et des croyances d'efficacité personnelle des enseignants, qui déterminent pour partie le climat d'apprentissage qu'ils instaurent.

Les processus motivationnels que nous avons portés au jour partent des caractéristiques « objectives » des enseignants et du contexte de la classe. On a pu montrer que parmi, les premières, l'ancienneté de l'enseignant dans la profession influençait positivement l'instauration d'un climat favorisant l'autonomie des élèves et leur sentiment de compétence. Parmi les caractéristiques « objectives » de la classe, la proportion d'enfants ayant reçu un soutien scolaire, révélatrice sans doute d'un environnement assez défavorisé et de handicaps scolaires assez lourds, influe négativement sur l'instauration de ces climats (à noter toutefois que la proportion d'enfants en retard scolaire influe, quant à elle, positivement sur un climat qui soutient le sentiment de compétence). L'ancienneté dans la profession influence aussi positivement le sentiment d'efficacité personnelle et négativement les théories implicites de la personnalité qui traduisent une conception stable et fixiste de l'intelligence.

Ces variables sont elles-mêmes liées à l'instauration des climats d'apprentissage : plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus le climat soutient l'autonomie et le sentiment de compétence des élèves. Inversement, plus les TIP stable et fixiste sont élevées, moins le climat soutient l'autonomie et le sentiment de compétence des élèves.

Ces climats sont quant à eux liés avec les acquisitions des élèves et avec des processus motivationnels individuels. Ainsi, ces deux climats d'apprentissage tendent à favoriser les apprentissages. Le climat soutenant l'autonomie est pour sa part lié (positivement) à l'indice d'autodétermination et (négativement) aux préférences pour des stratégies de défi.

Au niveau des variables individuelles des élèves, les croyances d'efficacité personnelle influencent positivement l'indice d'autodétermination, les préférences pour des stratégies de défi et les scores d'acquisitions des élèves. L'indice d'autodétermination influe positivement sur les préférences pour des stratégies de défi et aussi (quoique de façon non linéaire) sur les scores d'acquisitions des élèves. Enfin, les préférences pour les stratégies de défi influencent elles aussi positivement les acquisitions.

Au total, nous obtenons donc un modèle particulièrement étoffé de la manière dont les processus motivationnels se forment et influencent les acquisitions scolaires. Il s'agit en ce sens d'un premier pas pour déterminer des voies d'action en direction des enseignants et des élèves qui seraient susceptibles de soutenir la motivation à l'école et, par là même, la réussite scolaire, objectif primordial d'une politique éducative démocratique et ambitieuse.

Références

- Ames, C. (1992a). Classroom: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-348). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mother's Beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 18*, 409-414.
- Ames, C. & Archer J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social-cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bressoux, P., Coustère, P., & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue Française de Sociologie, 38*(1), 67-96.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan R. M., (1985a). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan R. M., (1985b). The general causality orientation scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: perspective on motivation* (vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundation for a Psychology of Education* (pp. 87-136). Hillsdale : Lawrence Erlbaum,.
- Dweck, C. S., & Legett E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95* (2), 256-273.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Maehr, M. L. et Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look, in N. Warren, *Studies in cross cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986). *The Motivation Factor: A Theory of Personal Investment*. Lexington, US: Lexington Books.
- Nicholls, J. (1979). Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology, 71*, 94-99
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, US: Harvard University Press.

- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. In D. H. Schunk, & J.L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 140-183). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 185-205
- Schunk, D. H. (1989a). Social Cognitive Theory and Self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 83-110). New York: SpringerVerlag.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Academic Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.

Rapport de Pascal Bressoux : Étude des processus motivationnels liés aux acquisitions.

Tableaux issus des classifications ascendantes hiérarchiques

Tableau 1 : la partition en 4 classes sur les motivations des élèves

_	cl4	Variance	En 0/0 de La variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		3,6389	100	5436	100
Variance inter		0,2413	6,6		
	1	0,0883	2,4	1496	28
	2	0,046	1,3	2299	41,8
	3	0,0769	2,1	674	12,4
	4	0,0301	0,8	967	17,8
Variance intra		3,3976	93,4		
	1	0,7679	21,1	1496	28
	2	1,5509	42,6	2299	41,8
	3	0,5265	14,5	674	12,4
	4	0,5523	15,2	967	17,8

Tableau 2 : la partition en 3 classes sur l'élève et son enseignant

_	cl3	Variance	En 0/0 de la variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		5,0001	100	5259	100
Variance inter		0,3472	6,9		
	1	0,1474	2,9	1606	30,8
	2	0,1300	2,6	1989	37,8
	3	0,0698	1,4	1664	31,4
Variance intra		4,6529	93,1		
	1	1,2848	25,7	1606	30,8
	2	1,9129	38,3	1989	37,8
	3	1,4552	29,1	1664	31,4

Tableau 3 : la partition en 3 classes « quand je suis à l'école »

_	cl3	Variance	En 0/0 de la variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		4,9412	100	5453	100
Variance inter		0,1731	3,5		
	1	0,0764	1,5	737	13,5
	2	0,0153	0,3	4409	80,6
	3	0,0814	1,6	307	5,9
Variance intra		4,7680	96,5		
	1	0,5363	10,9	737	13,5
	2	3,6727	74,3	4409	80,6
	3	0,5591	11,3	307	5,9

Tableau 4 : la partition en 4 classes sur le travail à la maison

_	cl4	Variance	En 0/0 de la variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		5,0000	100	5579	100
Variance inter		0,6221	12,4		
	1	0,1746	3,5	1339	24,3
	2	0,1948	3,9	528	9,4
	3	0,0512	1,0	3685	65,8
	4	0,2015	4,0	27	0,5
Variance intra		4,3778	87,6		
	1	0,8969	17,9	1339	24,3
	2	0,2108	4,2	528	9,4
	3	2,6226	52,5	3685	65,8
	4	0,6475	13,0	27	0,5

Tableau 1 : la partition en 4 classes sur l'opinion de l'enseignant sur les élèves en général

_	cl4	Inertie	En 0/0 de la variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		4,0002	100	307	100
Variance inter		0,4657	11,6		
	1	0,1387	3,5	56	19,9
	2	0,0560	1,4	154	50,3
	3	0,1255	3,1	95	29,4
	4	0,1455	3,6	2	0,5
Variance intra		3,5345	88,4		
	1	0,6050	15,1	56	19,9
	2	1,3506	33,8	154	50,3
	3	1,5486	38,7	95	29,4
	4	0,0303	0,8	2	0,5

Tableau 2 : la partition en 4 classes sur les choix de l'enseignant en matière d'enseignement

_	cl4	Inertie	En 0/0 de la variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		3,6428	100	311	100
variance inter		0,7232	19,9		
	1	0,0924	2,5	143	45,9
	2	0,0788	2,2	166	53,4
	3	0,1199	3,3	1	0,3
	4	0,4321	11,9	1	0,3
Variance intra		2,9196	80,1		
	1	0,7913	21,7	143	45,9
	2	2,1284	58,4	166	53,4
	3	0,0000	0	1	0,3
	4	0,0000	0	1	0,3

Tableau 3 : la partition en 4 classes sur les pratiques habituelles vis à vis des élèves

_	cl4	Variance	En 0/0 de la variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		4,2222	100	317	100
Variance inter		0,4979	11,8		
	1	0,1037	2,5	112	35,2
	2	0,0638	1,5	178	56,6
	3	0,1452	3,4	21	6,4
	4	0,1853	4,4	6	1,7
Variance intra		3,7243	88,2		
	1	0,9950	23,6	112	35,2
	2	2,2444	53,2	178	56,6
	3	0,3623	8,6	21	6,4
	4	0,1226	2,9	6	1,7

Tableau 4 : la partition en 6 classes sur les impressions sur le « climat » d'enseignement

_	cl6	Variance	En 0/0 de la variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		4,8000	100	314	100
Variance inter		0,6016	12,5		
	1	0,0344	0,7	176	55,6
	2	0,0845	1,8	72	23,1
	3	0,0918	1,9	60	18,8
	4	0,1348	2,8	4	2,0
	5	0,1162	2,4	1	0,3
	6	0,1398	2,9	1	0,3
Variance intra		4,1985	87,5		
	1	1,7151	35,7	176	55,6
	2	1,0932	22,8	72	23,1
	3	1,1948	24,9	60	18,8
	4	0,1954	4,1	4	2,0
	5	0,0000	0	1	0,3
	6	0,0000	0	1	0,3

Tableau 5 : la partition en 3 classes sur l'avis de l'enseignant sur son action auprès des élèves

	cl3	Variance	En 0/0 de la variance totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/0)
Variance totale		4,2858	100	307	100
Variance inter		0,4071	9,5		
	1	0,0125	0,3	287	93,9
	2	0,1932	4,5	16	5,0
	3	0,2013	4,7	4	1,1
Variance intra		3,8787	90,5		
	1	3,4826	81,3	287	93,9
	2	0,2712	6,3	16	5,0
	3	0,1249	2,9	4	1,1

Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire Évaluation 2003

L'objectif des évaluations-bilans des acquis des élèves est de faire le point sur les compétences et les connaissances des élèves dans des domaines essentiels, à des moments clefs du cursus scolaire, et ceci, au regard des objectifs fixés par les programmes de la maîtrise du langage et de la langue française.

Il s'agit à la fois, de rendre compte des résultats de notre École et de fournir aux responsables du système des indicateurs permettant d'apprécier l'évolution des acquis des élèves. L'enjeu n'est pas de vérifier si les contenus relatifs à un travail particulier en classe sont acquis ; mais bien d'apprécier à partir d'un échantillon représentatif d'élèves, si les acquisitions sont disponibles sur une période plus longue.

L'évaluation-bilan de la compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école s'inscrit dans cette perspective. Elle est constituée de trois volets :

- le premier volet s'attache aux acquis des élèves ; il prend la forme dans l'évaluation d'un test standardisé ;
- le deuxième volet s'attache à décrire les contextes particuliers dans lesquels ces élèves évoluent ; il prend la forme dans l'évaluation d'un questionnaire renseigné par les directeurs des écoles et les enseignants ;
- le troisième volet s'attache aux opinions des différents acteurs (élèves, enseignants et directeurs) au sujet de l'École ; il prend la forme dans l'évaluation d'un questionnaire dans lequel les élèves, les enseignants et les directeurs indiquent leur degré d'accord au sujet d'affirmations sur l'École.

Au-delà du constat apporté par chaque volet, cette étude essaie de rapprocher les domaines cognitifs, contextuels et non cognitifs afin d'en apprécier leur interaction. Le croisement des éléments de contexte et des domaines non cognitifs avec les performances des élèves a permis de dégager certaines influences des caractéristiques des élèves (contexte ou opinion) sur les performances de ceux-ci.

Afin de formaliser le constat des acquis des élèves en fin d'école primaire, une échelle de niveaux de performance en compréhension de l'écrit a été établie. Elle permet de voir une répartition des élèves en groupes de niveaux de performance. L'évaluation de la compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école sera reprise dans le temps, l'échelle permettra donc de voir les fluctuations de la répartition des élèves dans les groupes de niveaux.

L'échelle de niveaux de performance des élèves permet une lecture quantitative en donnant le pourcentage des élèves constituant chaque groupe ainsi que le score atteint. Elle permet ainsi une lecture qualitative en offrant une description pour chaque groupe des compétences maîtrisées par les élèves.

collection

Les Dossiers

thème

Enseignement scolaire

titre du document

Compréhension à l'écrit et à l'oral
des élèves en fin d'école primaire
Évaluation 2003

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Juillet 2007

conception et impression

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr



9 782110 954190

15 euros

ISSN 1141-4642

ISBN 978-2-11-095419-0

N° 005 7 2 185



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE