



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

**Développement de l'apprentissage
autorégulé chez les élèves de classes
à degrés multiples.**

Sous la direction d'Alexandre Buysse

Vanessa Petoud

St-Maurice, le 16 février 2009

RÉSUMÉ

Le Valais compte de nombreuses classes à degrés multiples. On en dénombre actuellement plus de cinq cents et une soixantaine ayant trois degrés et plus. Certaines d'entre elles sont composées de moins de dix élèves. Nous nous sommes donc interrogée sur les avantages que présente ce type de classe. Suite à la lecture d'ouvrages spécialisés, nous avons remarqué qu'elles développeraient l'autonomie des élèves.

L'autonomie pouvant être traduite par un apprentissage autorégulé des apprenants, nous avons cherché quelles pouvaient être les conditions favorables au développement de celui-ci. Nous avons alors découvert que le contrôle de l'enseignant sur les fonctions d'apprentissage avait une influence sur l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé des élèves. Cela nous a amenée à nous poser la question de recherche suivante :

Le contrôle exercé par l'enseignant de classe à degrés multiples est-il favorable au développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé ?

Ce travail étudie donc le concept d'apprentissage autorégulé. Plus précisément, il a pour but d'observer l'influence que le contrôle de l'enseignant peut avoir sur l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé des élèves de classes à degrés multiples.

Pour cela, nous avons dans un premier temps, évalué le niveau d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé des élèves de quatre classes à degrés multiples en leur faisant passer un questionnaire. Suite à cela, nous avons effectué des entretiens avec les enseignants de ces classes afin de déterminer la nature de leur contrôle sur les fonctions d'apprentissages.

Durant notre analyse, nous avons établi des moyennes du niveau d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé des élèves et avons retranscrit les entretiens effectués avec les enseignants dans une grille afin de déterminer la nature du contrôle exercé par les enseignants. La réponse à notre question de recherche a pu être donnée grâce à une mise en lien des résultats obtenus par les élèves et du contrôle exercé par l'enseignant sur les fonctions d'apprentissage.

Nous avons conclu que les enseignants des classes à degrés multiples avaient principalement un contrôle partagé sur les fonctions d'apprentissage et que celui-ci pouvait avoir une influence favorable au développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé des élèves.

Mots-clés

classe à degrés multiples, régulation, autorégulation, apprentissage autorégulé

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier

Mon directeur de mémoire, Monsieur *Alexandre Buysse* qui a su me conseiller tout au long de ce travail.

Mes camarades de la HEP qui m'ont soutenue et motivée lors des périodes de doute.

Fabrice, Tania, Véronique et Marie-Jeanne pour leurs précieux conseils, leurs avis et le temps qu'ils ont consacré à la relecture de ce travail.

Ma famille qui m'a permis de ne pas perdre espoir en ponctuant ces mois de travail d'encouragements et de sourires.

Un merci également aux quatre enseignants et à leurs élèves sans qui mon mémoire n'aurait pas pu voir le jour.

TABLE DES MATIÈRES

1.	INTRODUCTION	1
2.	PARTIE THÉORIQUE	2
2.1	Contexte	2
2.1.1	Définition des classes à degrés multiples	2
2.1.2	Les classes à degrés multiples en Valais	3
2.1.3	Avantages et inconvénients des classes à degrés multiples	4
2.2	Cadre conceptuel	6
2.2.1	Les régulations	6
2.2.2	Définition de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé	6
2.2.3	Les stratégies d'autorégulation	7
2.2.4	Les conditions favorables au développement de l'apprentissage autorégulé	10
2.3	Problématique	13
2.4	Question de recherche et hypothèse	16
2.4.1	Question de recherche	16
2.4.2	Questions opérationnelles	16
2.4.3	Hypothèse	16
2.5	Dispositif méthodologique	17
2.5.1	Choix de la méthode	17
2.5.2	Echantillon	19
2.5.3	Déroulement sur le terrain	19
3.	PARTIE EMPIRIQUE	21
3.1	Analyse des données récoltées	21
3.1.1	Analyse des questionnaires	21
3.1.2	Analyse des entretiens	31

3.2	Interprétation des résultats.....	37
3.2.1	Synthèse de l'interprétation des résultats	41
3.3	Conclusion.....	41
3.3.1	Réponse à la question de recherche	41
3.3.2	Analyse critique	42
3.3.3	Prolongement	43
4.	BIBLIOGRAPHIE	45
5.	LISTE DES ANNEXES	47
6.	ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	54

1. INTRODUCTION

La commune de Martigny-Combe, dans laquelle nous vivons, compte deux écoles. La première, celle que nous avons fréquentée, se situe à Martigny-Croix. Elle est composée, suivant les années, d'environ une classe par degré. La seconde se trouve à Ravoire et ne compte que deux classes. L'une accueille les enfants de première et de deuxième enfantine tandis que l'autre reçoit les élèves de la première à la quatrième primaire. Quant aux écoliers plus âgés, ils descendent à Martigny-Croix finir leur école primaire. De ce fait, durant notre scolarité, nous avons fréquenté des enfants ayant passé plusieurs années en classe à degrés multiples. Nous avons gardé en mémoire que ces élèves avaient d'excellents résultats et étaient très doués à l'école. De plus, Certains adultes disaient que si ces élèves étaient si doués c'était parce qu'ils avaient fréquenté une classe à degrés multiples. Ainsi, depuis notre enfance nous nous sommes demandé si, nous aussi, nous aurions obtenu de meilleures notes en fréquentant une telle classe. Aujourd'hui encore, nous nous demandons si ces classes présentent réellement des avantages pour les élèves ?

Il semblerait que oui. Si au cours des décennies précédentes de nombreuses classes à degrés multiples ont fermé, ces dernières années la tendance s'inverserait. En effet, on trouverait plus bénéfique pour les élèves qu'ils soient suivis durant deux années par le même enseignant. De plus, la littérature spécialisée évoque de nombreux avantages pour les élèves fréquentant ces classes à degrés multiples. En effet, il apparaît que ces enfants adopteraient une attitude plus positive envers l'école et qu'ils auraient une plus grande estime de soi. La plupart des auteurs évoquent aussi un développement de l'autonomie chez les enfants fréquentant une de ces classes (Greff et Kokyn, 2002, p.9), (Politano et Davies, 1999, p.3). Ainsi, au Canada, le Ministère de l'Education, de la Citoyenneté et de la Jeunesse de l'Etat du Manitoba a publié une étude sur les classes à degrés multiples, dans laquelle il consacre tout un chapitre à l'autonomie de ces élèves. (Education, Citoyenneté et Jeunesse du Manitoba, 2004).

Durant nos lectures, nous avons pu remarquer qu'un apprenant autonome est bien souvent décrit comme étant un élève autorégulé dans ses apprentissages. Cela signifie qu'il participe activement à son apprentissage d'un point de vue métacognitif, motivationnel et comportemental (Zimmerman, 1989, cité par Paris & Ayres, 2000, p.41). De plus, l'autorégulation viserait une optimisation de l'apprentissage, une amélioration de la perception qu'ont les élèves de leur efficacité propre et du contrôle qu'ils ont sur les processus d'apprentissage. (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996/2000, p.14).

Serait-ce là la réponse à la question que nous nous posions lorsque nous étions enfants? Serait-ce parce que les classes à degrés multiples favorisent l'autorégulation des élèves que mes camarades obtenaient de meilleures notes ?

Ce travail n'a aucunement la prétention de répondre à ces questions. Il va plutôt tenter de déterminer si les conditions des classes à degrés multiples correspondent à celles considérées comme favorables au développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé, et si les élèves fréquentant ces classes développent un niveau élevé d'autorégulation.

2. PARTIE THÉORIQUE

2.1 Contexte

Après avoir introduit notre travail, nous allons poser le contexte de notre recherche qui se trouve être : les classes à degrés multiples.

2.1.1 Définition des classes à degrés multiples

Tout d'abord, nous allons définir le terme de classe à degrés multiples. Cependant, afin de pouvoir traiter ce sujet, il faut savoir que la littérature française nomme ces classes particulières de diverses manières et qu'il en existe plusieurs définitions. En voici quelques exemples :

Le Ministère de l'Éducation de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba (ECJM) (2004) utilise le terme de « classe à niveaux multiples » et en donne la définition suivante :

Le terme de classe à niveaux multiples s'applique à des classes axées sur les élèves, où ceux-ci apprennent dans une même classe pour deux années d'études ou plus et bénéficient de l'enseignement du même enseignant pendant un minimum de deux ans (p.1.3).

Ce terme est aussi utilisé par Fradette et Lataille-Demoré (2003) qui en donnent l'explication suivante :

Les classes à niveaux multiples se définissent en Ontario comme des classes qui regroupent des élèves provenant de deux niveaux ou plus dans un même lieu avec un même membre du personnel enseignant. À l'intérieur de ce type de regroupement, chaque niveau maintient son programme et ses tâches spécifiques (p.591).

Certains auteurs, tels que Greff et Kokyn (2002), parlent de classe à « multiniveaux ». Cependant, pour eux, « c'est un pléonasme facile que d'affirmer qu'une classe multiniveaux est une classe à plusieurs niveaux ; la majorité d'entre elles sont des classes à double niveau. » (p.8).

Quant à Politano et Davies (1999), elles parlent de « classe Multiâge » et « Multiclasse ». Pour elles « une classe multiâge, c'est une classe composée d'élèves d'âges différents qui sont regroupés intentionnellement à des fins d'apprentissage. » (p.3).

Lors de nos recherches, nous avons aussi rencontré les termes de *classe à degrés multiples*, *classe à années multiples*, *classe multiprogramme*, etc. Nous nous sommes donc aperçue qu'il n'était pas aisé d'être toujours sûre que nous parlions de la même chose. C'est pour cette raison que nous allons utiliser tout au long de notre travail le terme de « classe à degrés multiples » afin d'éviter toute confusion.

Suite à ces quelques définitions, nous pouvons nous apercevoir que les auteurs s'accordent sur certains points. En effet, pour tous, une classe à degrés multiples regroupe des élèves d'âges et de niveaux différents pour deux années au minimum. Cependant, Politano et Davies (1999) disent que ce type de classe est composé

intentionnellement alors que pour Fradette et Lataille-Demoré (2003) il est dû à des facteurs démographiques, économiques ou administratifs.

Nous allons à présent tenter de donner notre propre définition des classes à degrés multiples. Pour nous, une classe à degrés multiples est composée au moins de deux degrés se réunissant dans une même salle avec un même enseignant. De plus, nous rajouterons la notion de suivi. En effet, il est important pour nous que les élèves de ces classes passent au minimum deux ans dans la même classe et avec le même enseignant. Ainsi, les établissements scolaires qui mettent en place des classes à degrés multiples pour une année seulement en raison d'un manque d'effectif ne seront pas considérés comme ayant formé des classes à degrés multiples.

Nous pouvons donc dire que nous nommons classes à degrés multiples des classes composées d'élèves de degrés différents fréquentant le même enseignant et la même classe durant un minimum de deux années consécutives.

2.1.2 Les classes à degrés multiples en Valais

Le canton du Valais compte de nombreuses classes à degrés multiples. Ainsi, selon le Département de l'Education, de la Culture et du Sport, il y a 506 classes à degrés multiples pour l'année scolaire 2008-2009 réparties comme suit :

	<i>Valais Romand</i>	<i>Haut-Valais</i>
2 degrés :	277 classes	163 classes
3 degrés :	18 classes	28 classes
4 degrés :	6 classes	10 classes
5 degrés :	1 classe	1 classe
6 degrés :	0 classe	2 classes

Fig. 1 : Répartition des classes à degrés multiples en Valais pour l'année scolaire 2008-2009

Ainsi des écoles comme celle de Branson sur la commune de Fully ou encore celles de Vollèges et d'Isérables sont composées de deux degrés. Mais certaines sont composées de trois degrés et plus, par exemple l'école de Ravoire, celles de Trient et Vercorin ou encore l'école des Agettes, pour n'en citer que quelques-unes.

Il est vrai que durant les vingt dernières années, plusieurs écoles de petits villages ont fermé au profit de regroupement dans un même centre scolaire. Cela a peut-être été causé par des soucis économiques, mais la raison principale de ce phénomène est certainement la volonté de créer des classes uniques. Prenons un exemple : dans les années soixante, la commune de Martigny-Combe comptait huit écoles (à Martigny-Croix, aux Rappes, au Broccard, à la Fontaine, au Cergneux, au Borgeaud, à la Crétaz et à Ravoire), elles ont disparu peu à peu au profit du centre scolaire de Martigny-Croix qui a ouvert en 1980. Aujourd'hui, la commune n'en compte plus que deux, une à Martigny-Croix et l'autre à Ravoire.

Toutefois, ces dernières années la tendance semble s'inverser. En effet, on trouve qu'il est plus favorable aux élèves d'être suivis pendant deux ans par le même professeur. Ainsi, l'école de Verbier qui pourrait ouvrir une classe de première enfantine et une classe

de deuxième a préféré regrouper ces deux années ensemble. L'école compte donc deux classes composées d'élèves de première et de deuxième enfantine.

2.1.3 Avantages et inconvénients des classes à degrés multiples

A l'occasion de nos recherches, nous nous sommes aperçue que les différents auteurs traitant ce sujet relèvent certains avantages ou alors inconvénients de ce type de classe.

Tout d'abord, le Ministère de l'Etat du Manitoba au Canada défend les classes à degrés multiples en nous présentant de nombreux avantages.

Premièrement, ECJM (2004) nous dit qu' « on peut les considérer comme un atout, car elles favorisent la qualité de l'apprentissage » (p. 1.4). Il ajoute que les élèves « obtiennent des notes plus élevées sur le plan des habitudes scolaires, de l'interaction sociale, de la motivation personnelle, de la coopération et de leurs attitudes envers l'école (Gayfer). » (p. 1.4).

Deuxièmement, ce rapport relève plusieurs points positifs pour les enseignants. En effet, ceux-ci ont la chance de travailler avec les élèves durant plusieurs années, ce qui leur permet de mieux connaître les besoins et les forces de chaque apprenant et ainsi de planifier leurs leçons en fonction du développement de l'enfant. De plus, en début d'année, du fait que la majorité des élèves reste la même, l'enseignant à moins de nouveaux élèves à connaître et ceux-ci s'adaptent plus vite au mode de fonctionnement de la classe. Ils suivent les élèves plus âgés qui leur montrent l'exemple. Un dernier avantage pour les enseignants est le fait qu'en planifiant un programme sur deux ans ou plus, cela leur laisse davantage d'opportunités pour créer un projet basé sur les intérêts des enfants ou sur les événements de la région (pp. 1.8 -1.9).

Troisièmement, ECJM ressort aussi certains avantages pour les parents qui peuvent ainsi créer une relation basée sur la confiance avec l'enseignant. Ils ont donc plus de temps pour résoudre certains problèmes et développer un partenariat pour aider l'élève. Le fait que les frères et sœurs soient souvent placés dans la même classe, la communication entre parents et école est simplifiée. Enfin, les parents remarquent que les débuts d'année sont moins stressants pour les enfants qui n'ont pas besoin de s'adapter aux règles et aux demandes d'un nouveau maître. (p. 1.9).

Pour finir, ce rapport montre de nombreux points forts pour les élèves tels la différenciation, l'autonomie ou encore le tutorat. En effet, il y aurait une plus grande reconnaissance des différents niveaux des élèves dans ces classes. Ainsi, la concurrence entre enfants est réduite car les élèves reconnaissent et acceptent qu'il y a différents niveaux d'apprentissage dans la classe. Cela les amène à « établir des objectifs d'apprentissage personnels, à se réguler, à s'évaluer et à réfléchir à leur propre apprentissage. » (p. 1.7). En outre, le fait que les élèves soient continuellement en relation avec des personnes plus jeunes ou plus âgées leur permettrait d'améliorer leurs connaissances d'eux-mêmes (p. 1.7). En outre, dans la vie de tous les jours, nous sommes rarement séparés par âges, ce qui fait que la vie dans les classes à degrés multiples représente plus fidèlement les situations que les enfants vont rencontrer dans leur famille, sur leur lieu de travail, etc. De ce fait, tout comme un dernier de famille, l'élève le plus jeune va enrichir ses connaissances en fréquentant un élève plus âgé, et en s'inspirant de ses comportements, (par exemple au niveau de l'apprentissage de la langue). Tout comme un enfant plus âgé va développer ses aptitudes en jouant un rôle de tuteur, en expliquant ce qu'il sait et ce qu'il a compris de ses apprentissages aux plus jeunes. De plus, ces rôles s'inversent d'année en année, ce qui permet aux enfants de développer diverses compétences. Un autre avantage que relève ECJM est le fait que

l'enfant étant dans une classe pour deux ans ou plus, « les élèves n'ont pas besoin de s'attarder sur des concepts et des habiletés qu'ils maîtrisent déjà. » (p. 1.8) et les élèves qui ont des difficultés dans un domaine spécifique ont plus de temps pour atteindre les objectifs. Finalement, tout comme pour l'enseignant, la classe à degrés multiples, permet aux élèves de construire une relation stable et continue avec l'enseignant. Cela laisse plus de place à l'enseignement et à l'apprentissage car les élèves sont moins anxieux en début d'année et ils ne perdent pas de temps à devoir s'habituer à un nouvel enseignant (pp.1.7-1.8).

Dans leur ouvrage, Politano et Davies (1999) font aussi part de nombreux avantages pour les apprenants et rejoignent ECJM sur différents points. En premier lieu, elles affirment que « la classe multiâge favorise l'apprentissage en offrant aux élèves la possibilité d'exprimer leur potentiel en tant qu'individus actifs et autonomes. » (p.3). En effet, les apprenants ont l'occasion de s'autogérer dans leur travail lorsque l'enseignant s'occupe d'un degré ou d'un petit groupe d'enfants. En deuxième lieu, les élèves des classes à degrés multiples ont davantage de possibilités de travailler avec l'autre selon leurs compétences, leurs habiletés et leurs âges. Ils peuvent donc « vivre davantage de relations interpersonnelles et d'expériences sociales [...], ce qui leur permet de développer leurs habiletés sociales et des attitudes de coopération. » (p.3). Elles ajoutent aussi que le fait qu'il y ait une reconnaissance de la diversité des talents, compétences et habiletés de chacun, leur permet de développer une meilleure connaissance de soi (pp.3-4).

Quant à l'ouvrage de Greff et Kokyn (2002), il nous présente des avantages et des inconvénients :

Tout d'abord, on apprend « que de telles classes font énormément progresser les enfants, dans leur autonomie par rapport au travail et dans leur faculté d'auto-analyse de leurs compétences. » (p.9). Ainsi, les élèves de ces classes vont développer une attitude à utiliser face à la tâche, ce qui leur sera très utile pour leurs études par la suite (p.9).

Cependant, ils soulèvent d'une part le fait que les parents des élèves plus âgés soient inquiets que leurs enfants fréquentent principalement des élèves plus jeunes et qu'ils soient tirés vers le bas par ces derniers. D'autre part, il faut être conscient que l'enseignant d'une telle classe « doit faire preuve d'une grande rigueur dans son organisation. »(p.9).

Fradette et Lataille-Demoré (2003) soulignent aussi que ces classes « nécessitent un plus grand investissement de la part des membres du personnel enseignant entraînant souvent de l'insatisfaction et une augmentation du stress. » (p.598). En effet, il n'existe rien pour aider les enseignants de ce type de classe, que ce soit au niveau des programmes ou du matériel pédagogique.

Pour conclure nous pouvons donc dire que malgré certains inconvénients pour les enseignants, les classes à degrés multiples présentent de nombreux avantages pour l'élève. En effet, la plupart des auteurs s'accordent à dire que ce type de classe développe certaines capacités chez l'élève. Politano et Davies (1999), Greff et Kokyn (2002) et ECJM défendent le fait que ces classes à degrés multiples rendent les apprenants plus autonomes, qu'en fréquentant ce type de classe, ils ont une meilleure connaissance de soi, de leurs compétences et donc de leurs apprentissages.

2.2 Cadre conceptuel

Il est temps à présent de définir le concept qui va nous guider tout au long de cette recherche. Il s'agit de l'apprentissage autorégulé.

2.2.1 Les régulations

Afin de pouvoir définir et comprendre le concept d'apprentissage autorégulé, il nous paraît essentiel dans un premier temps de prendre connaissance de la notion de régulation.

Allal (2007) relève que les régulations sont des mécanismes permettant le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales. Sans ces derniers, les compétences de l'apprenant ne peuvent pas évoluer (p.9).

Selon Buysse (2007), les processus de régulation expliquent « Comment les perturbations sont traitées par le système pour revenir à un état d'équilibre. » (p.14) Cela explique donc comment l'enfant trouve de nouvelles solutions à un problème donné ou comprend de nouvelles notions. (p.14)

En effet, suivant le modèle constructiviste, l'enfant construit des schèmes lorsqu'il est confronté à une situation qui lui pose problème. Un schème étant l'organisation d'une action transférable et généralisable d'une situation à une autre. Ainsi, lorsque l'enfant est confronté à une résistance due à une nouvelle situation, celle-ci l'amène à modifier ses schèmes déjà existants. De ce fait, les schèmes se complexifient toujours plus. L'enfant régule donc continuellement pour s'adapter aux différentes situations rencontrées (Ravenstein, 1999, p.45).

Allal (2007) résume à des opérations, la régulation de l'apprentissage. Celles-ci visent à la fixation d'un but et l'orientation des actions vers ce dernier, le contrôle de la progression des actions vers ce but, un retour (feedback) sur les actions et enfin, une confirmation ou réorientation de la trajectoire des actions et/ou redéfinition du but.

Sachant que l'élève n'est que rarement seul, les régulations rencontrées lors de situations d'enseignement/apprentissage peuvent être provoquées soit par l'activité de l'élève, soit par l'enseignant ou son environnement, par exemple, ses camarades ou les outils à sa disposition. De plus, il faut savoir que « ces différentes régulations n'auront un effet sur les apprentissages que si elles s'intègrent au processus d'autorégulation de l'apprenant. » (Buysse, 2007, p.14) « Dans un but de simplification, nous osons dire que c'est l'autorégulation qui permet à un apprenant d'intérioriser de nouveaux savoirs et, dans de nouvelles situations similaires, d'ajuster ses actions de manière autonome" (p.10).

2.2.2 Définition de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé

Nous pouvons maintenant définir l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé. Pour cela, nous allons relever les différentes définitions rencontrées dans la littérature et les caractéristiques qui en ressortent afin de formuler notre propre définition.

Tout d'abord, selon Paris et Ayres (1994/2000), les élèves sont autorégulés lorsqu'ils participent activement à leur apprentissage et « dans la mesure où, d'un point de vue métacognitif, motivationnel et comportemental, ils sont des participants actifs de leur propre processus d'apprentissage. » (Zimmerman, 1989, cité par Paris & Ayres, 2000,

p.41). Ces auteurs ajoutent qu'un « élève s'autorégule dans son apprentissage lorsqu'il déploie et motive des efforts stratégiques pour atteindre des buts précis. » (p.41)

Dans cette même idée, Zimmerman, Bonner et Kovach (1996/2000) relèvent que « L'autorégulation scolaire désigne un ensemble de pensées, de sentiments et d'actions générés par l'élève pour atteindre des objectifs éducatifs spécifiques » (p.13) De plus, « Outre l'optimisation de l'apprentissage, l'autorégulation vise une amélioration de la perception qu'ont les élèves de leur propre efficacité et du contrôle qu'ils exercent sur les processus d'apprentissage. » (p.14).

Si la plupart des auteurs ne font pas de différence claire entre l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé, Buysse (2007) en relève une entre ces deux concepts, il dit ceci : « si une part d'autorégulation a toujours lieu, l'apprentissage autorégulé, tout en dépendant des mêmes mécanismes que l'autorégulation, dépend de la participation de l'apprenant à la détermination des objectifs d'apprentissage. » (p.28) C'est-à-dire que si un élève s'autorégule, il ne met pas forcément en place un apprentissage autorégulé. En effet, pour cela il faut qu'il détermine lui-même ses objectifs d'apprentissage.

Nous allons à présent tenter de donner notre propre définition de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé. Ainsi, pour nous, un élève autorégulé prend part activement à son apprentissage en mettant en place diverses stratégies pour atteindre un but fixé. Nous rajoutons que pour qu'il fasse preuve d'apprentissage autorégulé, il faut qu'il fixe lui-même l'objectif d'apprentissage à atteindre.

Afin de mieux cerner ce concept, il nous semble important de connaître les stratégies qui peuvent être mises en place par l'apprenant afin de faire preuve d'autorégulation ou d'apprentissage autorégulé.

2.2.3 Les stratégies d'autorégulation

Comme le relève Viau (2007), « les stratégies d'autorégulation sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. (Zimmerman, 1990b, 1986) » (p.83).

Si nous reprenons cette définition, nous pouvons ressortir plusieurs points importants. Premièrement, les stratégies d'autorégulation étant des stratégies cognitives utilisées par les élèves, nous ne pouvons pas les observer. Cependant, « on peut observer les actions par lesquelles elles se traduisent. » (p.84) Ainsi, nous pourrions observer un enfant qui planifie ce qu'il doit apprendre ou alors qui se fixe des objectifs. Deuxièmement, le fait que l'élève utilise ces stratégies consciemment, systématiquement et constamment signifie qu'il « *sait ce qu'il doit faire* lorsqu'il accomplit une activité d'apprentissage, le fait *de façon ordonnée*, et cela pour *chaque activité* qu'on lui propose de faire. » (p.84). Pour finir, cette définition relève que l'élève, en utilisant ces stratégies, devient responsable de son apprentissage.

Viau a repris la classification des stratégies d'autorégulation de Zimmermann (1986). Il les classe donc en trois catégories que nous pouvons voir dans le tableau ci-dessous :

Stratégies métacognitives	Stratégies de gestion	Stratégies motivationnelles
La planification	Choisir un rythme d'apprentissage	Se fixer des buts à atteindre
Le monitoring	Choisir un lieu d'apprentissage	Se donner des défis à relever
L'autoévaluation	Choisir des ressources humaines et matérielles	Se récompenser

Fig. 2 : Les stratégies d'autorégulation selon Zimmerman (1986), adapté par Viau, 2007, p. 85

Les stratégies métacognitives

Tout d'abord, il faut savoir que les stratégies métacognitives sont les stratégies qui sont le plus souvent décrites dans la littérature lorsque l'on parle d'autorégulation. Elles prennent des noms différents selon les auteurs mais définissent plus ou moins les mêmes procédés. Nous allons donc présenter ces différentes nominations et définitions suivant les auteurs rencontrés dans la littérature spécialisée.

Viau (2007) nous dit qu'une personne met en place des stratégies métacognitives quand elle a conscience des «stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement (Printrich, 1990) ». (p.85). Il s'est référé aux travaux de Printrich (1992) et de Zimmerman (1990a) et a ressorti les stratégies métacognitives suivantes :

Premièrement, *la planification* qui « consiste pour l'élève à examiner une activité qu'on lui demande de faire afin de se fixer des objectifs de travail et de choisir les stratégies d'apprentissage qui lui permettront de l'accomplir. » (p.85).

Deuxièmement, *le monitoring* qui est utilisé lors de l'activité elle-même. En effet, l'apprenant évalue tout au long de l'activité la pertinence des stratégies d'apprentissage qu'il utilise afin de les ajuster ou de les modifier si nécessaire. (p.86) Cette stratégie « permet également à l'élève de vérifier s'il est bien attentif ou s'il n'est pas tombé dans la lune. » (p.86) Il peut donc contrôler son degré d'attention.

Finalement, l'autoévaluation est l'évaluation que l'élève met en place afin d'évaluer si l'apprentissage qu'il a effectué correspond aux objectifs qu'il s'était fixés.

Quant à Buysse (2007), il reprend ces étapes en les nommant de manières différentes. Il nous propose premièrement *l'anticipation* qu'il explique comme suit : « elle détermine ce qui devra être contrôlé lors de l'exécution de la tâche et est modifiée lors d'un éventuel ajustement. »(p.15). Ensuite vient *le contrôle (monitoring)* « qui implique une comparaison entre un état présent en rapport à la tâche et un état-but anticipé. » (p.15) Et pour finir, *l'ajustement* « qui vise la réduction de la distance entre l'état présent et une modification des représentations et donc de l'anticipation. »(p.15).

Dans leur ouvrage, Zimmerman, Bonner et Kovach (1996/2000), nous parlent de cycles d'apprentissage autorégulés et ressortent quatre étapes qui peuvent être comparées aux stratégies relevées par Viau.

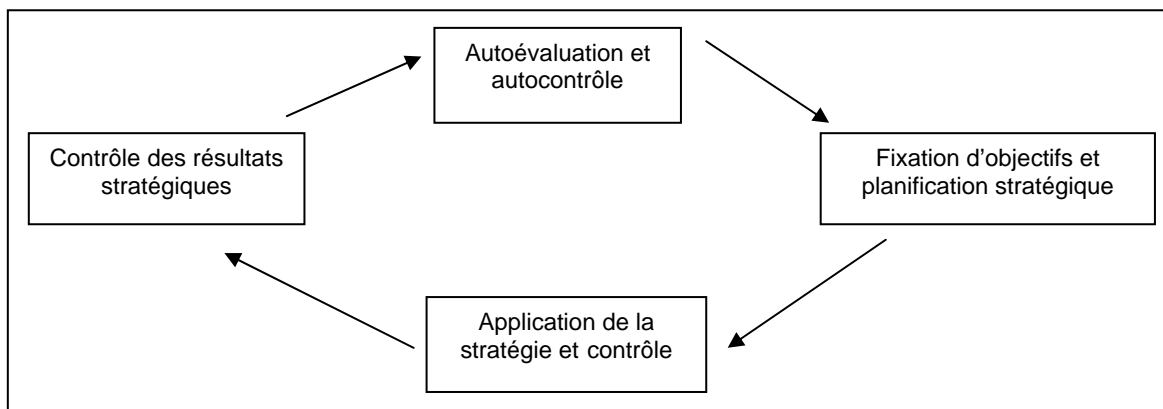


Fig. 3: le modèle de cycle d'apprentissage autorégulé selon Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996/2000, p.25

Premièrement, l'autoévaluation et l'autocontrôle qui représentent l'évaluation du niveau actuel d'apprentissage. Pour cela, « les élèves évaluent leur efficacité, le plus souvent en les comparant à leurs réalisations et à leurs résultats précédents » (p.24). Ils peuvent pour cela tenir un journal de bord de leur activité dans lequel ils notent combien de temps ils ont passé pour effectuer telle ou telle activité, pour étudier telle leçon.

Deuxièmement, la fixation d'objectifs et la planification stratégique qui correspondent à l'étape planification de Viau. En effet, les élèves analysent l'activité à effectuer, « se fixent des objectifs d'apprentissage spécifiques et planifient ou améliorent la stratégie qui leur permettra d'atteindre leur objectif. » (p.24)

La troisième étape est nommée par ces trois auteurs application de la stratégie et contrôle et elle coïncide avec l'étape monitoring de Viau.

Finalement, la dernière étape s'intitule : contrôle des résultats stratégiques. Ce dernier point consiste à évaluer si la stratégie utilisée a permis d'atteindre l'objectif d'apprentissage souhaité. C'est donc l'étape que Viau nomme autoévaluation.

Ce « modèle est cyclique parce que l'autocontrôle de chaque difficulté d'apprentissage fournit des informations qui peuvent entraîner une modification des objectifs, des stratégies et de la répartition de l'effort. » (p.27)

Il est donc important de développer des stratégies métacognitives. En effet, « pour apprendre à maîtriser efficacement une compétence, les élèves devraient avant tout se concentrer sur les composantes déficientes de leurs stratégies. » (p.27). Pour cela ils doivent chercher à modifier ou à identifier de nouvelles stratégies afin de parer à leurs composantes déficientes. Les quatre étapes du cycle permettent d'atteindre cet objectif.

Les stratégies de gestion

Il s'agit des stratégies que l'on utilise afin d'organiser son apprentissage. Ainsi, un apprenant autorégulé a recours à ces stratégies afin de créer un environnement optimal à son apprentissage. Elles lui permettent de choisir l'endroit, le moment et le rythme propices à son apprentissage, mais aussi les ressources qui le faciliteront. Viau (p.86) distingue ainsi trois stratégies :

Il faut commencer par choisir un rythme d'apprentissage, ce qui signifie que l'élève est amené à connaître le meilleur moment pour travailler. En effet, certaines personnes sont plus aptes à étudier le matin alors que d'autres sont plus efficaces en soirée. De plus, le

rythme de travail dépend aussi de l'apprenant. Alors que certaines personnes pourront travailler des heures sans s'arrêter, d'autres auront besoin de pauses afin de rester bien concentrées. Comme le souligne Viau, « il est donc important de connaître son propre rythme de travail et de le respecter. » (p.87).

Ensuite, l'élève doit choisir un lieu d'apprentissage. Ainsi, un élève autorégulé aura tendance à choisir un endroit calme, éclairé et aéré pour étudier. Il prendra aussi soin de choisir sa place en classe. Il faut savoir que le centre de la classe serait le meilleur endroit pour écouter l'enseignant et ne pas être perturbé par les autres élèves. En effet, il semblerait que sur l'arrière et les côtés les enfants sont plus facilement distraits car ils ne sont pas dans les champs de vision de l'enseignant. (pp.87-88).

Pour terminer, l'élève choisit des ressources humaines ou matérielles. En conséquent, un élève autorégulé va demander l'aide d'un enseignant pour discuter d'un problème rencontré ou va choisir les personnes avec qui il va travailler en groupe, il va peut-être choisir de travailler individuellement, etc. Il fait tous ces choix afin de rendre ses apprentissages plus optimaux. Il en va de même pour les ressources matérielles. Ainsi, un apprenant autorégulé va rechercher une information dans un dictionnaire ou alors dans un documentaire. Il va se procurer le matériel nécessaire pour étudier et progresser dans ses apprentissages. Il va donc démontrer « qu'il connaît les ressources matérielles qui sont mises à sa disposition ainsi que les stratégies nécessaires pour les utiliser » (p.88).

Toutes ces stratégies de gestion peuvent paraître normales pour un adulte ou un enseignant. Cependant, la plupart des élèves ne les utilisent pas car ils agissent dans l'instant présent.

Les stratégies motivationnelles

Il s'agit des stratégies utilisées par l'élève afin d'accroître ou de conserver sa motivation durant une activité. Il va ainsi se fixer des buts à atteindre, se lancer des défis à relever ou alors se récompenser quand il a atteint un objectif fixé ou terminé un exercice. « Il est important qu'un élève puisse se motiver lui-même, car il devient ainsi moins dépendant des stratégies mises en place dans la classe. » (pp.88-89)

2.2.4 Les conditions favorables au développement de l'apprentissage autorégulé

Le rôle de l'enseignant

Selon Zimmerman, Bonner et Kovach (1996/2000), le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autorégulation de ses élèves serait tout d'abord de les responsabiliser « en leur demandant de suivre leur évolution, en les aidant à analyser leurs données individuellement ou en petits groupes, en les aidant à se fixer des objectifs et à choisir des stratégies » (p.30) afin d'atteindre les résultats qu'ils se sont fixés.

Dans un deuxième temps, le maître « peut enseigner des techniques d'autorégulation » (p.30). Pour cela il peut montrer comment il utilise personnellement les différentes étapes des stratégies métacognitives et demander ensuite aux élèves de faire de même.

Troisièmement, l'enseignant « encourage l'autocontrôle des élèves de façon à ce qu'ils puissent affiner leurs stratégies d'autorégulation. » (p.30). En travaillant ainsi, l'enseignant délègue aux élèves la responsabilité de leur processus d'apprentissage. Il a pour rôle d'apprendre aux élèves à mettre en place des stratégies d'autorégulation qui leur

permettront d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés et donc de permettre aux élèves « d'apprendre intelligemment ». (pp. 30-31).

Cependant, selon Buysse (2007), il faut être conscient que l'enseignant « peut faciliter le développement de l'autorégulation pour autant qu'il reste un modèle sans engendrer une dépendance de l'apprenant » (p.22).

Selon Buysse, « Vermunt (Vermunt et Verlopp, 1999) tente ainsi de mettre en relation les théories de l'apprentissage et les théories de l'enseignant à travers une théorie unifiée qui donne la place centrale à l'autorégulation de l'étudiant. Il examine de quelle manière l'apprentissage peut être régulé de l'extérieur par trois stratégies d'enseignement : contrôle extérieur fort, contrôle extérieur relâché et contrôle partagé. » (p.24)

	Activité d'enseignement dans le cadre d'un enseignement basé sur	
Fonctions d'apprentissage	Une régulation forte par l'enseignant	Une régulation partagée
Fonctions cognitives	Présenter et expliquer la matière	
<i>Mettre en relation /structurer</i>	Expliquer les liens, donner des analogies. Présenter des résumés, des schémas, des synthèses.	Demander aux élèves de trouver des ressemblances et différences entre diverses théories. Donner la consigne de faire des synthèses.
<i>Analyser</i>	Expliquer en détail étape par étape.	Poser des questions détaillées.
<i>Rendre concret / Appliquer</i>	Donner des exemples, des applications, des illustrations, faire des liens avec la pratique, interpréter des faits réels.	Amener les élèves à faire des liens avec leur propre expérience. Laisser les élèves résoudre un problème, leur demander les implications pratiques.
<i>Mémoriser / Répéter</i>	Revoir la matière régulièrement, donner des unités de révision.	Faire passer des examens qui évaluent une compétence.
<i>Traitement critique</i>	Donner les arguments contre et en faveur d'un point de vue, souligner les différentes conclusions possibles.	Amener les élèves à présenter des arguments, des points de vue opposés. Organiser des discussions de groupe.
<i>Sélectionner</i>	Dévoiler les points principaux et mineurs, mettre en valeur les concepts principaux.	Demander aux élèves quels sont les points principaux et les concepts fondamentaux.
Fonctions affectives	Créer un climat favorable au point de vue affectif	
<i>Motivation/attente</i>	Présenter les contenus d'apprentissage de manière captivante, générant de l'intérêt. Faire en sorte que les élèves croient en leurs propres capacités.	Rendre les élèves responsables de leurs apprentissages. Donner des tâches que les élèves arrivent à gérer.
<i>Se concentrer/faire un effort</i>	Attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche, construire à travers des variations et des pauses. Donner des tâches et consignes qui demandent un effort de concentration	Recommander de ne pas étudier trop longtemps. Amener les élèves à parler en groupe des résultats de leur réflexion.
<i>Attribuer des causes / s'autoévaluer</i>	Donner des attributions réalistes, attribuer des échecs à des facteurs contrôlables. Emettre des évaluations constructives.	Amener les élèves à attribuer les causes sur la base d'un diagnostic réaliste, à estimer et à valoriser leurs compétences et leur efficacité.
<i>Mettre en valeur</i>	Souligner la pertinence d'un cours ou d'une tâche.	Mettre l'accent sur l'importance d'une tâche en vue d'atteindre des objectifs personnels.
<i>Gérer les émotions</i>	Rassurer les apprenants, réduire la peur et l'anxiété.	Permettre aux élèves de faire l'expérience du succès, mettre en valeur leurs réussites.

Fonctions de régulation	Réguler le processus d'apprentissage	
<i>Orienter / Planifier</i>	Introduire la matière, vérifier les préconceptions. Informer les apprenants quant aux objectifs d'apprentissage, aux contenus et aux activités.	Mobiliser les préconceptions des élèves. Donner une certaine liberté de choix aux élèves quant à la matière, aux objectifs, aux activités.
<i>Contrôler / tester / diagnostiquer</i>	Observer les expressions des élèves, poser des questions. Faire passer des tests, demander aux élèves de résoudre des problèmes pratiques. Etudier le genre et la cause du problème de compréhension.	Amener les élèves à contrôler les uns les autres leur processus. Laisser les élèves inventer des questions pour les tests. Amener les élèves à analyser la cause des problèmes.
<i>Ajuster</i>	Donner des explications supplémentaires, modifier les tâches et consignes.	Encourager les élèves à chercher des solutions à leurs propres difficultés, les amener à surmonter les problèmes ensemble.
<i>Evaluer / faire preuve de réflexion</i>	Faire passer des tests sommatifs, procurer des examens blancs. Donner un feedback sur les apprentissages et faire des suggestions en vue d'améliorations possibles.	Laisser les élèves rédiger un examen et leur faire passer mutuellement des examens. Leur demander de comparer leurs approches avec celles des autres.

Fig. 4 : Exemple de substitution des fonctions de l'apprentissage par l'enseignant, Vermunt & Verloop, 1999, pp. 267-268 cité par Buysse 2007, pp.24-25

Suite à cela, Vermunt étudie « le jeu de congruence et de fiction entre l'autorégulation et la régulation extérieure de l'enseignant. ». (p.26) Il est donc possible alors à l'enseignant d'éviter les pratiques qui engendreraient « une friction destructive entre les stratégies de régulations des étudiants et les stratégies de contrôle des enseignants (Vermunt 1989 ; Vermunt & Verloop, 1999) » (p.26).

Relation entre les trois niveaux de régulations par l'enseignant et trois niveaux de régulations par l'élève des processus d'apprentissage.			
	Niveau de régulation de l'apprentissage par l'enseignant		
Niveau de régulation de l'apprentissage par l'élève	Fort	Partagé	Relâché
Elevé	Friction destructive	Friction destructive	Congruence
Intermédiaire	Friction destructive	Congruence	Friction constructive
Bas	Congruence	Friction constructive	Friction destructive

Fig. 5 : Congruence et friction dans les régulations Vermunt & Verloop, 1999, p. 270 cité par Buysse 2007, p.26

Il est donc important de tenir compte des styles d'enseignement « dans l'étude du développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé » (p.26) qui sont influencés par les diverses régulations extérieures.

La motivation intrinsèque

Initialement, nous allons définir la motivation en contexte scolaire. Viau (2007) s'est ainsi inspiré des travaux de Schunk (1990a), Zimmermann (1990a) et Pintrich et Schrauben (1992) pour formuler la définition suivante :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à

choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p.7)

Quant à Deci (Deci & Ryan, 1985), il a défini la motivation intrinsèque en disant que c'est le fait de pratiquer volontairement une activité pour l'intérêt qu'elle représente en elle-même. Cette motivation est très intéressante dans le milieu scolaire car elle pousse l'apprenant à utiliser ses capacités et à persévérer face aux difficultés rencontrées dans son apprentissage.

La motivation intrinsèque jouerait donc un rôle important dans le développement de l'apprentissage autorégulé. Selon Buysse (2007), « il y aurait une forte corrélation qui existe entre l'autorégulation dynamique et la motivation intrinsèque. » (p.27).

« Par ailleurs, la relation entre motivation et cognition est bidirectionnelle (Rozendaal, Minnaert & Boekaerts, 2005). » (p.28). Ainsi, les élèves disposant d'une motivation intrinsèque adopteraient un style d'apprentissage autorégulé tout comme les apprenants étant autorégulés dans un apprentissage se sentiraient plus motivés. (Boekaerts, 2002,) (Buysse, 2007, p.28).

Ainsi, selon Viau (2007), les stratégies d'autorégulation aideraient l'élève à se motiver. D'ailleurs, cet auteur les considère comme un indicateur de la motivation (p.17) et selon Buysse, « les conditions favorables à l'émergence d'un style d'autorégulation comprennent entre autres une forte volonté, une motivation intrinsèque et l'absence d'une hétérorégulation forte (Boekaerts, 1999). » (p.28). Nous pouvons donc dire que ces deux concepts sont fortement liés. En effet, « à travers cette pratique d'autorégulation, les élèves apprennent à contrôler leur motivation et leur volition, vue comme la capacité à initier une tâche, persister et se désengager de celle-ci (Boekaerts, 1999). » (p.28). Cela serait dû au fait « que l'apprentissage autorégulé consiste en des pensées, sentiments et actions qui sont orientés vers les buts fixés (anticipation) par l'apprenant lui-même (Boekaerts (1999). » (p.28). De plus, Paris et Ayres (1994/2000) relèvent qu'une motivation intérieure d'apprendre naît chez l'élève quand il peut faire des choix, relever des défis, prendre le contrôle des opérations» (p.43).

Nous pouvons donc dire qu'un apprentissage autorégulé « comprend une autorégulation [...] et une motivation intrinsèque, comprise comme permettant la détermination de l'objectif » (Buysse, 2007, pp.28-29).

En d'autres termes, sachant que selon Buysse, « l'apprentissage autorégulé, tout en dépendant des mêmes mécanismes que l'autorégulation, dépend de la participation de l'apprenant à la détermination des objectifs d'apprentissage. » (p.28) la motivation intrinsèque permet le développement de l'apprentissage autorégulé, dans le sens où elle permet à l'apprenant de se fixer un objectif d'apprentissage de son plein gré.

2.3 Problématique

Comme nous l'avons vu préalablement, il existe de nombreuses classes à degrés multiples en Valais. On en compte actuellement plus de cinq cents et une soixantaine ayant trois degrés et plus. Certaines d'entre elles sont composées de moins de dix élèves. Nous nous sommes donc interrogée sur les avantages que présente ce type de classe.

Pour Politano et Davies (1999), les avantages de ce type de classes sont nombreux. Etant donné que les élèves sont régulièrement amenés à s'autogérer dans leurs activités

pendant que l'enseignant travaille avec un autre degré, elles favoriseraient chez l'enfant le développement des habiletés sociales et des attitudes de coopération, une meilleure connaissance de soi et une plus grande autonomie (pp.3-4). Greff et Kokyn (2002) relèvent eux aussi un développement de l'autonomie chez ces élèves, mais aussi une plus grande faculté à l'auto-analyse de leurs propres compétences. Cela leur permet de développer une attitude à utiliser face à la tâche (p.9).

D'après ECJM (2004), les classes à degrés multiples présentent de nombreux avantages tant pour l'élève que pour l'enseignant. En effet, elles favorisent la différenciation, l'autonomie et le tutorat. Ainsi, les élèves fréquentant ces classes ont de meilleurs résultats sur le plan des habitudes scolaires, de l'interaction sociale, de la motivation intrinsèque, de la coopération et de leurs attitudes face à l'école. De plus, le fait qu'il y ait plusieurs degrés dans la classe réduit la concurrence entre élèves et les amènent à « établir des objectifs d'apprentissage personnels, à se réguler, à s'évaluer et à réfléchir à leur propre apprentissage. » (p. 1.7). Quant aux enseignants, le fait qu'ils fréquentent les mêmes élèves durant plusieurs années, leur permet de mieux connaître les forces et faiblesses de chacun. Ceci les aide à proposer des programmes adaptés au rythme de l'enfant. Lors de la rentrée scolaire, il y a moins d'élèves à connaître et ceux-ci s'adaptent rapidement au mode de fonctionnement de la classe en observant les élèves plus âgés. Ils ont aussi plus d'opportunités de pouvoir mettre en place des projets basés sur le long terme (pp. 1.4-1.9).

Parmi les nombreux points positifs ressortis ci-dessus, nous avons décidé de nous arrêter plus particulièrement sur ceux qui sont favorables à l'élève. En effet, les théories de l'apprentissage actuelles, telles que les courants cognitifs ou constructivistes, donnent une place importante à l'élève. « On s'attend désormais à ce que les apprenants soient engagés sur les plans cognitifs et affectifs dans la construction de leurs savoirs. » (Vienneau, 2005, p.174). Vienneau ajoute que l'élève « doit idéalement s'investir tout entier dans sa démarche d'apprentissage, avec le même enthousiasme, la même énergie et la même intensité que ceux que met le jeune enfant lorsqu'il s'investit dans le jeu. » (p.174). Il nous semble donc important, afin que l'apprenant puisse entrer d'une telle manière dans ses apprentissages, qu'il travaille dans un milieu favorable.

Ainsi, comme nous l'avons relevé plus haut, la plupart des auteurs (ECJM, 2004 ; Politano et Davies, 1999 ; Greff et Kokyn, 2002) ayant étudié les classes à degrés multiples s'accordent à dire que les élèves fréquentant ce type d'établissement développent certaines capacités telles que l'autonomie.

Nous avons donc cherché à savoir ce qu'est l'autonomie et ce que la littérature entend par apprenant autonome. Nous en avons donc ressorti les définitions suivantes :

L'état où "quelqu'un" - sujet singulier ou collectivité - est auteur de sa propre loi explicitement et, tant que faire se peut, lucidement (non pas "aveuglément"). Cela implique qu'il instaure un rapport nouveau avec "sa loi", signifiant, entre autres, qu'il peut la modifier sachant qu'il le fait. (Castoriadis, 1986, p.408 cité par Ravenstein, 1999, p.105)

Suite à cette définition, Ravenstein se demande si l'élève peut être auteur de son apprentissage et donc se dire « c'est moi qui apprend et personne d'autre » (P.105). Il tente alors de répondre à cela en proposant de donner une part d'évaluation à l'élève afin qu'il développe son autorégulation. En d'autres termes, un élève autorégulé serait auteur et conscient de ses apprentissages et de ce fait serait autonome.

Dans le même sens, ECJM(2004) relève que:

Les apprenants autonomes ne se caractérisent pas par leur aptitude à travailler tranquillement seuls, mais plutôt par leur capacité à s'approprier leur apprentissage. Ils se développent en tant qu'apprenants autonomes par la collaboration avec d'autres et par l'exercice de l'autorégulation, de l'autoévaluation et de la réflexion. (p.2.4)

Paris et Ayres (1994/2000) nous disent que « les apprenants autonomes se fixent des objectifs d'apprentissage [...] qui leurs sont propres. » (p.42). De plus, tout au long de leur ouvrage, ils mettent en relation l'apprenant autonome et l'apprentissage autorégulé. En effet, pour ces auteurs, ces deux concepts sont fortement liés. Quant à l'ouvrage de Zimmerman, Bonner et Kovach (1996/2000) qui a pour titre « des apprenants autonomes », il traite principalement d'apprentissage autorégulé. Pour eux, un apprenant autonome est un apprenant qui fait preuve d'autorégulation dans ses apprentissages. Ils développent donc ce concept afin de rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages.

C'est ainsi que, suite à nos différentes recherches, nous nous sommes rendu compte que la plupart des livres traitant de l'autonomie des élèves parle plus particulièrement de l'apprentissage autorégulé. Nous pensons donc que l'autonomie peut se traduire par cette forme d'apprentissage. En d'autres termes, un apprenant autonome est un élève autorégulé dans ses apprentissages.

Afin de déterminer si les élèves des classes à degrés multiples présentent réellement une plus grande autonomie qui se caractérise par un apprentissage autorégulé, il nous paraît essentiel de voir quelles sont les conditions qui peuvent le favoriser. Ainsi, l'apprentissage autorégulé peut être favorisé soit par la motivation intrinsèque de l'élève, soit par le contrôle qu'exerce l'enseignant sur les apprentissages. En effet, selon Buysse (2007), les élèves présentant une motivation intrinsèque adopteraient un style d'apprentissage autorégulé (p.28). De plus, le contrôle qu'exerce l'enseignant sur l'apprentissage peut influencer l'autorégulation de l'apprenant en engendrant soit des frictions destructives, soit des frictions constructives ou alors une congruence. (p.26)

La question se pose donc de savoir dans quelle mesure les conditions d'une classe à degrés multiples correspondent à celles considérées comme favorables au développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé. Ces conditions reposent essentiellement sur le contrôle exercé par l'enseignant. Comme nous l'avons vu précédemment, la classe à degrés multiples semblerait inciter à une plus grande délégation aux élèves.

Nous devons également nous demander si cela se traduit dans les faits par des niveaux élevés d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé chez les élèves

Les conditions mêmes de l'enseignement nous donnent à penser qu'effectivement les enseignants exercent un contrôle au minimum partagé voire même relâché. Ceci devrait donc engendrer auprès de nombreux élèves un plus grand appel à l'autorégulation, du moins à certains aspects de celle-là, voire même à un style d'apprentissage autorégulé pour certains d'entre eux.

Notre question de recherche est donc de savoir :

Le contrôle exercé par l'enseignant de classe à degrés multiples est-il favorable au développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé ?

2.4 Question de recherche et hypothèse

2.4.1 Question de recherche

Comme expliqué dans la problématique, notre recherche tente de répondre à la question suivante :

Le contrôle exercé par l'enseignant de classe à degrés multiples est-il favorable au développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé ?

2.4.2 Questions opérationnelles

Pour cela nous devons examiner plusieurs questions opérationnelles :

- Quel est le contrôle exercé par l'enseignant sur les apprentissages des élèves dans une classe à degrés multiples ?
- Quels sont les différentes fonctions d'apprentissage (fonctions cognitives, fonctions affectives, fonctions de régulation) sur lequel le contrôle de l'enseignant s'exerce plus ou moins fortement ?
- Quel est le niveau d'autorégulation des élèves ?
- Quel est le niveau d'apprentissage autorégulé des élèves ?
- Quel est le caractère principal de cette autorégulation ? Est-ce une autorégulation des contenus ou des processus d'apprentissage ?
- Quel est le caractère principal d'apprentissage autorégulé des élèves ? et d'autorégulation des élèves ?
- Existe-t-il un lien entre ces différents facteurs ?

2.4.3 Hypothèse

Nous pensons que le contrôle exercé par les enseignants sera surtout d'ordre partagé puisqu'un relâchement total risquerait de mener à des classes trop autonomes. Il s'exercera différemment selon les enseignants et ceci devrait avoir un effet sur les caractères de l'autorégulation des élèves.

L'apprentissage autorégulé apparaîtrait à notre avis principalement chez les élèves ayant passé plusieurs années auprès du même enseignant, la nature du contrôle de celui-ci ayant joué un rôle.

Nous émettons donc l'hypothèse que le contrôle exercé par les enseignants de classe à degrés multiples exerce une influence sur l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé des élèves mais seulement en fonction des objets sur lesquels l'enseignant partage effectivement le contrôle.

2.5 Dispositif méthodologique

Nous allons à présent définir et expliquer la méthode que nous avons choisie et la manière qui nous a permis de récolter et d'analyser les données essentielles à cette recherche.

2.5.1 Choix de la méthode

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons décidé d'avoir recours à deux méthodes : premièrement, un questionnaire à faire remplir aux élèves et ensuite un entretien semi-directif avec les enseignants.

Le questionnaire

Selon Quivy & Van Campenhoudt (2006), l'enquête par questionnaire « consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions. » (p.171). Celles-ci peuvent traiter soit de leur situation familiale, professionnelle ou sociale, soit de leur opinion, de leur attitude à l'égard d'opinions ou d'enjeux humains et sociaux, de leurs attentes, de leur niveau de connaissance ou de la conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse le chercheur. De plus, ils ajoutent que le fait que le questionnaire tende à répondre à des hypothèses théoriques le distingue d'un simple sondage d'opinion. Compte tenu du nombre de personnes interrogées et du traitement quantitatif des données qui suivra, les réponses attendues sont en général précodées afin que le répondant doive choisir entre les différentes propositions. Il faut aussi savoir qu'un questionnaire que le répondant remplit lui-même est appelé questionnaire d'administration direct (p.171).

Nous avons ainsi fait passer un questionnaire (Annexe I) d'administration direct aux élèves fréquentant des classes à degrés multiples. Nous avons utilisé une partie du questionnaire IPSA-5 conçu par Buysse avec son autorisation. La construction de ce questionnaire et sa composition sont détaillées dans Buysse (2007), la version intégrale nous ayant été communiquée par l'auteur.

Le questionnaire initial comporte 120 affirmations. Nous en avons retenues 29 auxquelles les élèves répondent selon une échelle de Likert de 1 à 5. Les affirmations sont réparties comme suit :

Il y a 12 affirmations traitant des stratégies d'autorégulation. Nous avons plus précisément pris sept affirmations traitant de l'autorégulation des processus d'apprentissage et des résultats. Il s'agit de mesurer l'autorégulation des processus d'apprentissage à travers la planification de l'activité d'apprentissage, le suivi de la progression, le diagnostic des problèmes, l'évaluation des résultats, l'ajustement et la réflexion ;

- Exemple : Après avoir étudié, j'essaie de reformuler avec mes propres mots pour voir si j'ai bien compris.

Les cinq affirmations suivantes traitent de l'autorégulation des contenus. Il s'agit de la littérature et des autres sources que l'élève consulte en plus du programme scolaire (p.129).

- Exemple : J'essaie d'en apprendre plus sur les sujets qu'on voit à l'école que ce que je dois étudier pour un test ou un examen.

Bien que le questionnaire initial traite aussi des régulations externes, nous avons décidé de nous concentrer sur l'autorégulation car il s'agit du sujet principal de notre travail. De

plus, nous pouvons dire que s'il ne s'agit pas d'autorégulation, il s'agit donc d'une régulation externe.

Ensuite, nous trouvons 11 affirmations concernant l'apprentissage autorégulé par la volition et la motivation. Il s'agit de la « prise en main par l'élève de son propre apprentissage, en nette corrélation avec l'auto-motivation. » (p.130).

- Exemple : Si l'enseignant ne donnait aucune leçon à apprendre pendant un certain temps, je réviserais quand-même la matière.

Ces 23 premières affirmations sont évaluées par l'élève suivant la fréquence de « je ne fais jamais cela ou très rarement » à « je fais presque toujours ou très souvent cela ».

Lors des six autres affirmations, il évaluera selon son opinion de « pas du tout d'accord » à « totalement d'accord ». Ces affirmations concernent l'orientation de l'apprentissage de l'élève. Plus particulièrement, si les buts visés par l'apprenant lors de ses apprentissages concernant son intérêt personnel, l'obtention d'un diplôme ou alors s'ils sont orientés vers une profession.

- Exemple : J'étudie pour savoir plus de choses.
- Exemple : J'étudie avant tout pour obtenir de bonnes notes aux tests ou aux examens.
- Exemple : Pour le travail que je veux faire plus tard, je dois avoir de bonnes notes qui me permettent de poursuivre des études.

Etant donné que le questionnaire original a déjà été validé, nous ne procéderons pas à un traitement par factorisation (Buisse, 2007), ni par un échantillon de validation préalable. Nous établissons donc que le questionnaire administré est validé préalablement et que nous pouvons établir des moyennes par élève.

Les entretiens semi-directifs

Les méthodes d'entretien se distinguent par la mise en œuvre de processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine qui permettent aux chercheurs de retirer des informations très riches de ces entretiens. (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.173)

L'entretien semi-directif est probablement le plus utilisé en recherche sociale. On l'appelle ainsi car il n'est « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information. » (p.174). Cependant, toutes les questions ne seront pas forcément posées dans l'ordre et sous la forme prévue.

Ainsi, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les quatre enseignants des élèves ayant rempli nos questionnaires. Pour cela, nous avons donc élaboré une grille d'entretien (Annexe II) comportant des critères et indicateurs en lien avec le cadre conceptuel défini au début de ce travail. Nous nous sommes en effet basée sur le tableau de Vermunt et Verloop (1999) : *Exemple de substitution des fonctions de l'apprentissage par l'enseignant* (cité par Buisse, 2007, pp.24-25.).

Notre grille d'entretien nous permet donc de déterminer si l'enseignant a un contrôle fort ou un contrôle partagé sur les fonctions d'apprentissage : cognitives, affectives et de régulation. Si nous prenons tout d'abord les fonctions cognitives, nous allons déterminer quelles sont les stratégies d'enseignement utilisées lors de la présentation et de l'explication d'une matière. En ce qui concerne les fonctions affectives, nous allons étudier les stratégies d'enseignement mises en place afin de créer un climat favorable du point de

vue affectif et, pour les fonctions de régulation, nous allons voir comment l'enseignant régule les processus d'apprentissage.

Afin d'obtenir toutes ces informations de la part des enseignants interrogés, nous avons élaboré une liste de questions en lien avec les critères et indicateurs fixés. Ces dernières se trouvent sur notre grille d'entretien (Annexe II).

L'analyse des réponses se fera sur une base qualitative, car celle-ci correspond parfaitement avec notre recherche. En effet, Crahay, De Ketele et Paquay (2006) soutiennent que « le point commun aux approches dites « qualitatives » réside dans leur intérêt pour la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent » (p. 36). Ainsi, à travers nos entretiens, nous cherchons à mieux comprendre les actions des enseignants interrogés et le sens qu'ils leur donnent afin de déterminer le contrôle exercé par ces derniers sur les apprentissages des élèves.

2.5.2 Echantillon

Afin de mener à bien cette recherche, notre échantillon se compose des élèves de quatre classes à degrés multiples du Valais Romand et de leurs enseignants.

Ces classes sont composées au minimum de trois et au maximum de quatre degrés allant de la troisième à la sixième primaire. En effet, afin que les élèves puissent répondre sans trop de difficulté au questionnaire prévu pour des élèves de cinquième primaire, nous avons préféré ne pas le soumettre à des élèves des degrés élémentaires (première enfantine- deuxième primaire).

Dans la suite de notre travail et par un souci d'anonymat, nous nommerons ces quatre classes A, B, C, D et leur enseignant respectif, enseignant A, enseignant B, enseignant C et enseignant D. De plus, nous vous rendons attentifs au fait que, pour des raisons pratiques et d'anonymat, ces derniers seront cités uniquement au genre masculin singulier.

2.5.3 Déroulement sur le terrain

Nos interventions sur le terrain se sont passées comme suit :

Premièrement, nous avons pris contact avec les commissions scolaires des différents centres dans lesquels nous désirions nous rendre afin d'obtenir leurs autorisations, étant donné que nous questionnerions les élèves. Ceux-ci ont été très ouverts à notre travail et nous ont permis de récolter nos données dans leurs établissements.

Deuxièmement, nous avons rencontré les enseignants au cours du mois de novembre afin de leur exposer notre projet. Les questionnaires pour les élèves ont aussi été présentés lors de cette rencontre. En effet, nous avons demandé aux enseignants de chaque classe de passer le questionnaire à leurs élèves. Nous leur avons donné comme consigne de lire chaque affirmation avec les élèves, afin que ceux-ci puissent leur poser des questions de compréhension, si nécessaire.

Troisièmement, nous avons fixé un second rendez-vous avec les enseignants durant le mois de décembre. Lors de cette rencontre, nous avons récupéré les questionnaires remplis par les élèves et avons effectué les entretiens semi-directifs. Ceux-ci ont duré entre 15 et 30 minutes. Afin de vérifier que toutes les informations que nous désirions avoir soient reçues durant l'entretien, nous avons avec nous notre grille d'entretien

(Annexe II) et mettions un vu à coté des points traités. De plus, pour être sûre de la bonne compréhension des réponses de nos interlocuteurs, nous essayons le plus souvent possible de les reformuler avec nos propres mots. Pour faciliter l'analyse des résultats, nous avons enregistré chaque entretien afin de les retranscrire.

3. PARTIE EMPIRIQUE

3.1 Analyse des données récoltées

Afin d'analyser les données récoltées, nous allons tout d'abord observer les niveaux d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé des élèves et l'orientation de leur apprentissage. Ces résultats sont obtenus après analyse des questionnaires. Ensuite, nous allons examiner ce qui ressort des entretiens de chaque enseignant.

Nous allons donc faire notre analyse en deux temps. Tout d'abord, nous allons observer les questionnaires passés aux élèves des quatre classes choisies et dans un deuxième temps, nous allons étudier les entretiens effectués avec les quatre enseignants de ces classes.

3.1.1 Analyse des questionnaires

Après avoir fait passer les questionnaires aux élèves, nous avons réalisé, par classe, deux tableaux reprenant toutes les données récoltées afin de les analyser : le premier concernant les résultats en lien avec l'apprentissage autorégulé, le second traitant de l'orientation de l'apprentissage des élèves.

Apprentissage autorégulé

Nous allons tout d'abord regarder les tableaux en lien avec l'apprentissage autorégulé. Ainsi, nous avons effectué, pour tous les enfants, une moyenne de chaque catégorie d'affirmations. C'est-à-dire une moyenne pour les affirmations relatives à l'autorégulation des processus d'apprentissage, une seconde pour les affirmations traitant de l'autorégulation des contenus et une autre pour celles concernant l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition. Suite à cela, nous avons fait une moyenne de ces trois catégories, afin d'obtenir le niveau d'autorégulation de chaque élève.

Dans un deuxième temps, nous avons, pour chaque degré de la classe et pour chaque catégorie d'affirmations, établi le pourcentage d'élèves ayant une moyenne supérieure à 3.2, c'est-à-dire un niveau élevé d'autorégulation ou d'apprentissage autorégulé.

Nous avons également établi un pourcentage pour les élèves ayant déjà, au minimum, fréquenté cette classe durant une année, c'est-à-dire les enfants de sixième, cinquième et parfois de quatrième primaire suivant le nombre de degrés par classe. Pour terminer, nous avons aussi calculé ce pourcentage pour la classe entière.

De plus, il faut savoir que nous considérons qu'un élève a un niveau bas d'autorégulation ou d'apprentissage autorégulé s'il a une moyenne inférieure à 2.8, qu'il a un niveau intermédiaire lorsque celle-ci se situe entre 2.8 et 3.2 et qu'il a un niveau élevé lorsque celle-ci est supérieure à 3.2. Ainsi, nous obtenons les résultats suivants :

Pour la classe A :

Nous tenons tout d'abord à préciser que cette classe ne compte qu'un petit nombre d'élèves. Ainsi lorsque nous parlons de 100 pour-cent d'élèves obtenant un niveau élevé en quatrième primaire, il faut avoir conscience qu'il n'y a qu'un seul élève de ce degré dans cette classe.

	Elèves	Autorégulation des processus d'apprentissage	Autorégulation des contenus	Apprentissage autorégulé (motivation et volition)	Apprentissage autorégulé
3^{ème} primaire	1	2.29	1.8	3.45	2.51
	2	2.14	2.8	2.64	2.53
	3	2.57	3.6	2.73	2.97
Pourcentage d'élèves de 3 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		0.00%	33.33%	33.33%	0.00%
4^{ème} primaire	4	3.14	4.4	3.73	3.76
Pourcentage d'élèves de 4 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		0.00%	100%	100%	100%
5^{ème} primaire	5	1.86	2.2	2.45	2.17
	6	3.43	2.4	2.64	2.82
Pourcentage d'élèves de 5 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		50.00%	0.00%	0.00%	0.00%
6^{ème} primaire	8	2.57	3.8	3.36	3.24
	9	2.43	3.4	3.18	3
Pourcentage d'élèves de 6 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		0.00%	100.00%	50.00%	50%
Pourcentage d'élèves de 4 ^{ème} , 5 ^{ème} et 6 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		20%	60%	40%	40%
Pourcentage d'élèves de la classe obtenant un niveau élevé		12.50%	50.00%	37.50%	25%

Fig. 6 : tableau récapitulatif des analyses des questionnaires de la classe A

Les premières constatations que nous faisons sont au niveau des résultats obtenus par les élèves de **troisième primaire**. Ces enfants obtiennent un niveau d'apprentissage autorégulé bas, voir intermédiaire pour l'un d'eux. Cela se traduit également dans les différents items où nous observons principalement des niveaux bas. Cependant, un élève présente une autorégulation des contenus élevée et un second élève un apprentissage autorégulé par la motivation et la volition également élevé.

Si nous nous attardons maintenant sur l'élève de **quatrième primaire**, nous remarquons qu'il présente des niveaux élevés dans les différents items, sauf au niveau de l'autorégulation des processus d'apprentissage où il parvient à un niveau intermédiaire.

Nous pouvons voir qu'en **cinquième primaire**, un enfant obtient un niveau bas dans chacune des catégories. Le second présente une autorégulation des processus d'apprentissage élevé ce qui lui permet d'atteindre un niveau d'autorégulation intermédiaire, malgré qu'il ait un niveau bas dans les deux items restants.

Pour terminer, nous constatons que les élèves de **sixième primaire** ont un niveau bas en ce qui concerne l'autorégulation des processus et un niveau élevé pour l'autorégulation des contenus. Par contre, l'un d'eux obtient un niveau intermédiaire d'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition alors que le second a un niveau élevé. Ces résultats se retrouvent au niveau de l'apprentissage autorégulé.

Nous remarquons donc les points suivants pour la classe A :

Au niveau de l'apprentissage autorégulé

- 25 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 40 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 0 pour-cent d'élèves de troisième primaire a un niveau élevé.

Si nous détaillons au niveau des composantes de l'apprentissage autorégulé, nous obtenons :

Au niveau de l'autorégulation des processus d'apprentissage :

- 12,50 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 20 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 0 pour-cent des élèves de troisième primaire a un niveau élevé.

Au niveau de l'autorégulation des contenus :

- 50 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 60 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 33.33 pour-cent des élèves de troisième primaire ont un niveau élevé.

Au niveau de l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition

- 37.50 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 40 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 33.33 pour-cent des élèves de troisième primaire ont un niveau élevé.

Nous voyons donc une augmentation d'élèves ayant un niveau élevé dans les degrés fréquentant la classe depuis deux ans ou plus.

Pour la classe B

Les élèves de la classe B obtiennent les résultats suivants :

	Elèves	Autorégulation des processus d'apprentissage	Autorégulation des contenus	Apprentissage autorégulé (motivation et volition)	Apprentissage autorégulé
4^{ème} primaire	1	3	3	3.36	3.12
	2	2.14	2.6	2.55	2.43
	5	2.86	3	2.82	2.89
	8	1.71	2.4	2.18	2.10
Pourcentage d'élèves de 4^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		0.00%	0.00%	25.00%	0.00%
5^{ème} primaire	3	2.86	3.4	2.45	2.90
	6	2.29	3.4	2.36	2.68
	7	3.14	2.8	2.45	2.80
	9	3.71	3.8	2.82	3.44
Pourcentage d'élèves de 5^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		25.00%	75.00%	0.00%	25%
6^{ème} primaire	4	3	2.6	2.55	2.72
	10	2.86	2.8	3.09	2.92
	11	3.86	3	3.36	3.41
	12	3.86	3.4	2.82	3.36
	13	2.71	2.6	2.27	2.53
Pourcentage d'élèves de 6^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		40.00%	20.00%	20.00%	40%
Pourcentage d'élèves de 5^{ème} et 6^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		33.33%	44.44%	11.11%	33.33%
Pourcentage d'élèves de la classe obtenant un niveau élevé		23.07%	30.77%	15.38%	23.07%

Fig. 7 : tableau récapitulatif des analyses des questionnaires de la classe B

Nous constatons qu'en **quatrième primaire**, deux élèves présentent un niveau bas dans chacun des items. Les deux autres enfants ont eu un niveau intermédiaire, avec l'un d'entre eux qui montre un niveau élevé d'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition.

En **cinquième primaire**, seul un élève présente un niveau d'apprentissage autorégulé élevé. On peut s'apercevoir qu'il a également un niveau élevé dans les deux items traitant de l'autorégulation. Deux de ses camarades obtiennent également un niveau élevé d'autorégulation des contenus, alors que pour les autres items ils se trouvent soit dans un niveau bas, soit intermédiaire.

Pour finir, nous voyons que deux élèves de **sixième primaire** montrent un apprentissage autorégulé élevé, ils ont également un niveau d'autorégulation des processus d'apprentissage élevé. De plus, l'un d'eux présente une autorégulation des contenus élevés, alors que l'autre a un apprentissage autorégulé par la motivation et la volition élevé. Deux des autres élèves présentent un niveau d'apprentissage autorégulé bas, ce qui se retrouve également dans les différents items, sauf au niveau de l'autorégulation des contenus pour l'un deux. Le dernier élève, quant à lui, présente un niveau intermédiaire dans chaque catégorie.

Nous remarquons donc les points suivants pour la classe B :

Au niveau de l'apprentissage autorégulé

- 23.07 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 33.33 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 0 pour-cent des élèves de quatrième primaire a un niveau élevé.

Si nous détaillons au niveau des composantes de l'apprentissage autorégulé nous obtenons :

Au niveau de l'autorégulation des processus d'apprentissage

- 23.07 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 33.33 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 0 pour-cent des élèves de quatrième primaire a un niveau élevé.

: Au niveau de l'autorégulation des contenus :

- 30.77 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 44.44 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 0 pour-cent des élèves de quatrième primaire a un niveau élevé.

Au niveau de l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition

- 15.38 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 11.11 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 25 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Nous voyons donc une augmentation d'élèves ayant un niveau élevé dans les degrés fréquentant la classe depuis deux ans ou plus, mis à part au niveau de l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition. Cependant, il faut être conscient qu'un seul élève de quatrième primaire présente un niveau élevé à cet item-là et c'est le cas également pour les élèves fréquentant la classe depuis deux ans au minimum.

Pour la classe C

En examinant les questionnaires remplis par les élèves de la classe C, nous avons relevé les informations qui suivent :

	Elèves	Autorégulation des processus d'apprentissage	Autorégulation des contenus	Apprentissage autorégulé (motivation et volition)	Apprentissage autorégulé
4^{ème} primaire	4	3.86	4.4	4.36	4.21
	5	1.57	2.2	2.73	2.17
	6	2.14	3.8	3.09	3.01
	10	4.29	3	3.09	3.46
	15	3.57	4	3	3.52
	17	2.57	2.2	3.36	2.71
Pourcentage d'élèves de 4^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		50.00%	50.00%	33.33%	50.00%
5^{ème} primaire	8	2.86	2.2	2.09	2.38
	9	4.29	2.8	3.64	3.58
	12	2.86	2.4	3.18	2.81
	13	1.86	2.2	1.55	1.87
	14	2	2.8	1.36	2.05
Pourcentage d'élèves de 5^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		20.00%	0.00%	20.00%	20%
6^{ème} primaire	1	3.57	2.6	4.09	3.42
	2	4.57	4.2	3.64	4.14
	3	3.86	3.2	3.55	3.54
	7	2.71	2.4	2.82	2.64
	11	3.86	3.4	3.27	3.51
	16	1.71	3	2.55	2.42
	18	1.86	2.2	2.09	2.05
	19	2.14	3	2.82	2.65
Pourcentage d'élèves de 6^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		50.00%	25.00%	50.00%	50%
Pourcentage d'élèves de 5^{ème} et 6^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		38.46%	15.38%	38.46%	38.46%
Pourcentage d'élèves de la classe obtenant un niveau élevé		42.10%	26.31%	36.84%	42.10%

Fig. 8 : tableau récapitulatif des analyses des questionnaires de la classe C

Premièrement, nous pouvons remarquer qu'il y a 50 pour-cent des élèves de **quatrième primaire** qui présentent un niveau d'apprentissage autorégulé élevé. Nous notons aussi que ce pourcentage se retrouve dans les différents items, mis à part pour l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition qui compte 33,33 pour-cent d'enfants ayant un niveau élevé. L'un des élèves présente un niveau élevé dans chacun des items. Nous constatons également que deux élèves montrent un niveau bas d'apprentissage autorégulé, ce qui se retrouve également dans les autres catégories, sauf pour l'un deux qui présente un apprentissage autorégulé par la motivation et la volition élevé.

Nous constatons qu'en **cinquième primaire**, seul un élève présente un apprentissage autorégulé élevé. Il montre aussi une autorégulation des processus d'apprentissage et un apprentissage autorégulé par la motivation et la volition élevé. Quant aux autres enfants, nous observons principalement un niveau bas pour trois d'entre eux, le dernier présentant plutôt un niveau intermédiaire.

Nous constatons que 50 pour-cent des élèves de **sixième primaire** montrent un apprentissage autorégulé élevé. Ces mêmes élèves ont également un niveau élevé d'autorégulation des processus d'apprentissage et d'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition. Deux d'entre eux présentent même un niveau élevé dans tous les items. Les autres enfants ont un niveau bas d'apprentissage autorégulé, ce que nous retrouvons principalement dans les autres catégories, malgré des résultats intermédiaires pour certains d'entre eux au niveau de l'autorégulation des contenus et au niveau de l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition.

Nous remarquons donc les points suivants pour la classe C :

Au niveau de l'apprentissage autorégulé

- 42.10 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 38.46 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 50 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Si nous détaillons au niveau des composantes de l'apprentissage autorégulé nous obtenons :

Au niveau de l'autorégulation des processus d'apprentissage :

- 42.10 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 38.46 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 50 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Au niveau de l'autorégulation des contenus :

- 26.31 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 15.38 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 50 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Au niveau de l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition

- 36.84 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 38.46 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 33.33 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Nous constatons que nous ne pouvons pas faire ici la même remarque que pour les classes précédentes. Pour chacun des items, mis à part l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition, les élèves de quatrième primaire obtiennent un pourcentage plus élevé que pour les élèves ayant passé deux années au minimum dans cette classe. Cela est principalement dû au faible pourcentage d'élèves de cinquième primaire ayant un niveau élevé. Ainsi, si nous regardons les résultats des élèves de sixième primaire et ceux de quatrième, nous nous apercevons qu'ils se tiennent au niveau de l'apprentissage autorégulé et au niveau de l'autorégulation des processus d'apprentissage. Il y a un grand pourcentage d'élèves de quatrième montrant une autorégulation des contenus et inversement, il y a un plus grand pourcentage d'élèves de sixième présentant un apprentissage autorégulé par la motivation et la volition élevé.

Pour la classe D

Nous avons reproduit les résultats des élèves de la classe D dans le tableau ci-dessous.

	Elèves	Autorégulation des processus d'apprentissage	Autorégulation des contenus	Apprentissage autorégulé (motivation et volition)	Apprentissage autorégulé
4^{ème} primaire	1	1.29	2.4	1.73	1.81
	2	3	3.6	3.18	3.26
	16	4	4.4	4.27	4.22
Pourcentage d'élèves de 4 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		33.33%	66.66%	33.33%	66.66%
5^{ème} primaire	3	2.71	3	3.27	2.99
	4	3	3.8	3.73	3.51
	11	3.43	3.4	3.91	3.58
	12	3	3.8	4.18	3.66
	13	3.86	3.2	3.64	3.57
	14	3	3.4	2.36	2.92
Pourcentage d'élèves de 5 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		33.33%	66.66%	83.33%	66.66%
6^{ème} primaire	5	3.14	2.2	3.09	2.81
	6	3.29	2.8	3	3.03
	7	3.86	4.4	3.55	3.94
	8	3.29	3.6	2.27	3.05
	9	2.86	3.2	2.18	2.75
	10	3.14	2.8	3.18	3.04
	15	2.71	3.6	2.91	3.07
Pourcentage d'élèves de 6 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		42.85%	42.85%	14.28%	14.28%
Pourcentage d'élèves de 5 ^{ème} et 6 ^{ème} primaire obtenant un niveau élevé		38.46 %	53.84 %	46.15%	38.46%
Pourcentage d'élèves de la classe obtenant un niveau élevé		37.50%	56.25%	43.75%	43.75%

Fig. 9 : tableau récapitulatif des analyses des questionnaires de la classe D

Nous voyons qu'en **quatrième primaire**, un élève présente un niveau bas d'apprentissage autorégulé. Ce résultat se retrouve dans les différentes catégories. Les autres élèves présentent un niveau élevé d'apprentissage autorégulé, l'un deux obtenant même un niveau élevé dans chaque item et le second montrant un niveau d'autorégulation des contenus élevés et un niveau intermédiaire dans les deux autres items.

Les élèves de **cinquième primaire** obtiennent principalement des niveaux élevés, voir intermédiaires dans chacune des catégories. On peut d'ailleurs voir 66.66 pour-cent d'élèves ayant un niveau élevé au niveau de l'autorégulation des contenus et 83.33 pour-cent ayant des résultats élevés d'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition. Le pourcentage est un peu plus bas pour l'autorégulation des processus d'apprentissage, mais il y a quand même 66.66 pour-cent d'enfants présentant un niveau d'apprentissage autorégulé élevé.

En **sixième primaire**, seulement un enfant présente des résultats élevés dans chaque item, il a donc un niveau d'apprentissage autorégulé élevé, les autres élèves se trouvant dans un niveau intermédiaire. Nous pouvons cependant remarquer que malgré ce résultat: 42.85 pour-cent d'élèves présentent un niveau élevé d'autorégulation des contenus et on trouve le même pourcentage pour l'autorégulation des processus d'apprentissage.

Nous remarquons donc les points suivants pour la classe D :

Au niveau de l'apprentissage autorégulé

- 43.75 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 38.46 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 66.66 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Si nous détaillons au niveau des composantes de l'apprentissage autorégulé nous obtenons :

Au niveau de l'autorégulation des contenus :

- 37.50 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 38.46 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 33.33 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Au niveau de l'autorégulation des processus d'apprentissage :

- 56.25 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 53.84 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 66.66 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Au niveau de l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition

- 43.75 pour-cent de la classe ont un niveau élevé.
- 46.15 pour-cent des élèves fréquentant la classe depuis deux ans ont un niveau élevé.
- 33.33 pour-cent des élèves de quatrième primaire ont un niveau élevé.

Nous pouvons donc voir qu'au niveau de l'autorégulation des contenus et de l'apprentissage autorégulé par la motivation et la volition, il y a une augmentation du pourcentage d'élèves présentant un niveau élevé, ce qui n'est pas le cas pour les deux autres items. Nous pensons également qu'il est important de préciser que cette classe ne compte que trois élèves de quatrième primaire, ce qui peut influencer ces résultats.

Orientation de l'apprentissage

Nous allons à présent observer l'orientation de l'apprentissage des élèves. Pour cela, nous avons également classé les résultats obtenus par chaque élève dans un tableau.

Comme pour les tableaux précédents, nous avons effectué pour chaque enfant une moyenne de chaque catégorie d'affirmations : intérêt personnel, obtention d'un diplôme, orienté vers une profession.

Dans un deuxième temps, nous avons, pour chaque degré de la classe et pour chaque catégorie d'affirmations, établi une moyenne de ces résultats et le pourcentage d'élèves ayant une moyenne élevée, c'est-à-dire supérieure à 3.2. Nous avons également effectué cette moyenne et ce pourcentage au niveau de la classe entière. Nous obtenons donc les résultats suivants :

Pour la classe A

Après avoir classé les résultats obtenus par la classe dans le tableau ci-dessous, nous pouvons constater ceci :

	élèves	intérêt personnel	obtention d'un diplôme	orienté vers une profession
3^{ème} primaire	1	4	4.5	3.5
	2	3.5	5	3.5
	3	2.5	2.5	3.5
Moyennes pour les élèves de 3^{ème} primaire		3.33	4	3.5
Pourcentage d'élèves de 3^{ème} primaire obtenant niveau élevé		66.66%	66.66%	100.00%
4^{ème} primaire	4	5	5	5
Moyennes pour les élèves de 4^{ème} primaire		5	5	5
Pourcentage d'élèves de 4^{ème} primaire obtenant niveau élevé		100%	100%	100%
5^{ème} primaire	5	5	5	5
	6	5	4	5
Moyennes pour les élèves de 5^{ème} primaire		5	4.5	5
Pourcentage d'élèves de 5^{ème} primaire obtenant niveau élevé		100.00%	100.00%	100.00%
6^{ème} primaire	8	3.5	4.5	4
	9	2.5	5	4.5
Moyennes pour les élèves de 6^{ème} primaire		3	4.75	4.25
Pourcentage d'élèves de 6^{ème} primaire obtenant niveau élevé		50.00%	100.00%	100.00%
Moyennes de la classe		3.87	4.43	4.25
Pourcentage de la classe obtenant niveau élevé		75%	87.50%	100.00%

Fig. 10 : tableau récapitulatif de l'orientation des apprentissages de la classe A

Les élèves de la classe A montrent une orientation de l'apprentissage tournée plutôt en vue de l'obtention d'un diplôme ou orienté vers une profession. Bien que la plupart des élèves aient une moyenne élevée dans chaque item, nous remarquons qu'il y a une moyenne de classe de 4.43 au niveau de l'obtention d'un diplôme et 100 pour-cent d'élèves qui orientent leur apprentissage vers une profession.

Classe B

	élèves	intérêt personnel	obtention d'un diplôme	orienté vers une profession
4^{ème} primaire	1	3.5	4	4.5
	2	3	5	5
	5	3.5	4.5	4
	8	3	3	4.5
Moyennes pour les élèves de 4^{ème} primaire		3.25	4.12	4.5
Pourcentage d'élèves de 4^{ème} primaire obtenant niveau élevé		50.00%	75.00%	100.00%
5^{ème} primaire	3	3.5	4	4.5
	6	3	4.5	4
	7	4	3	4.5
	9	1	5	4
Moyennes pour les élèves de 5^{ème} primaire		2.87	4.12	4.25
Pourcentage d'élèves de 5^{ème} primaire obtenant niveau élevé		50.00%	75.00%	100.00%
6^{ème} primaire	4	3.5	4.5	4.5
	10	1.5	3.5	4
	11	1	4.5	3
	12	1	5	4
	13	1	4.5	3
Moyennes pour les élèves de 6^{ème} primaire		1.6	4.4	3.7
Pourcentage d'élèves de 6^{ème} primaire obtenant niveau élevé		20.00%	100.00%	60.00%
Moyennes de la classe		2.5	4.23	4.11
Pourcentage de la classe obtenant niveau élevé		38.46%	84.61%	84.61%

Fig. 11 : tableau récapitulatif de l'orientation des apprentissages de la classe B

Nous pouvons voir que les élèves de la classe B ont principalement une orientation des apprentissages en lien avec l'obtention d'un diplôme. Si certains élèves de quatrième et cinquième primaire montrent un intérêt personnel ou une orientation vers une profession, en sixième primaire, les enfants présentent une orientation plus particulière sur l'obtention d'un diplôme.

Pour la classe C

	élèves	intérêt personnel	obtention d'un diplôme	orienté vers une profession
4^{ème} primaire	4	3.5	2.5	3.5
	5	5	5	5
	6	4.5	2.5	4
	10	3	4.5	5
	15	5	3.5	5
	17	3.5	4	5
Moyennes pour les élèves de 4^{ème} primaire		4.08	3	4.58
Pourcentage d'élèves de 4^{ème} primaire obtenant niveau élevé		83.33%	66.66%	100.00%
5^{ème} primaire	8	3.5	3.5	3.5
	9	2.5	4.5	5
	12	3.5	5	5
	13	5	5	5
	14	3.5	5	4
Moyennes pour les élèves de 5^{ème} primaire		3.6	4.6	4.5
Pourcentage d'élèves de 5^{ème} primaire obtenant niveau élevé		80.00%	100.00%	100.00%
6^{ème} primaire	1	3.5	2.5	4.5
	2	5	5	5
	3	4	4.5	4.5
	7	4	4.5	3.5
	11	4.5	2.5	4.5
	16	3.5	5	5
	18	3.5	5	3.5
	19	4.5	2.5	4.5
Moyennes pour les élèves de 6^{ème} primaire		4.06	3.94	4.37
Pourcentage d'élèves de 6^{ème} primaire obtenant niveau élevé		100.00%	62.50%	100.00%
Moyennes de la classe		3.94	4.02	4.26
Pourcentage de la classe obtenant niveau élevé		89.47%	73.68%	100.00%

Fig. 12 : tableau récapitulatif de l'orientation des apprentissages de la classe C

Bien que la plupart des élèves obtiennent une moyenne élevée pour chacun des items, nous constatons que les élèves de quatrième primaire ont plutôt un apprentissage orienté vers l'intérêt personnel ou vers une profession, ce qui se retrouve aussi chez les élèves de sixième primaire qui obtiennent des moyennes supérieures à 4 dans ces deux catégories. Tandis qu'en cinquième primaire, nous voyons un fort intérêt pour l'obtention d'un diplôme ou l'orientation vers une profession, mais un moins grand intérêt personnel.

Pour la classe D

Après avoir classé les résultats de la classe D dans le tableau ci-dessous, nous pouvons faire les remarques suivantes :

	élèves	intérêt personnel	obtention d'un diplôme	orienté vers une profession
4^{ème} primaire	1	3.5	4.5	5
	2	3.5	4.5	3.5
	16	5	5	4.5
Moyennes pour les élèves de 4^{ème} primaire		4	4.67	4.33
Pourcentage d'élèves de 4^{ème} primaire obtenant niveau élevé		100.00%	100.00%	100.00%
5^{ème} primaire	3	5	5	5
	4	4	5	5
	11	4.5	4	5
	12	4	4	5
	13	3.5	5	5
	14	3	4.5	5
Moyennes pour les élèves de 5^{ème} primaire		4	4.58	5
Pourcentage d'élèves de 5^{ème} primaire obtenant niveau élevé		83.33%	100.00%	100.00%
6^{ème} primaire	5	2	5	5
	6	3	5	4.5
	7	3	5	5
	8	2.5	5	5
	9	2.5	5	4.5
	10	3	3.5	5
	15	4.5	5	5
Moyennes pour les élèves de 6^{ème} primaire		2.93	4.79	4.86
Pourcentage d'élèves de 6^{ème} primaire obtenant niveau élevé		14.28%	100.00%	100.00%
Moyennes de la classe		3.53	4.68	4.81
Pourcentage de la classe obtenant niveau élevé		56.25%	100.00%	100.00%

Fig. 13 : tableau récapitulatif de l'orientation des apprentissages de la classe D

Les élèves de cette classe montrent plus particulièrement une orientation de l'apprentissage vers une profession, même si l'obtention d'un diplôme reste importante pour les trois degrés. De plus, nous pouvons constater que si les élèves de quatrième et cinquième ont aussi un intérêt personnel élevé, cette moyenne baisse chez les enfants de sixième année.

3.1.2 Analyse des entretiens

Après avoir retranscrit les entretiens effectués avec chacun des quatre enseignants, nous avons classé leurs réponses dans notre grille d'analyse (Annexe III). A l'aide des indicateurs, nous avons ainsi pu déterminer pour chaque critère si l'enseignant exerce un contrôle fort ou un contrôle faible.

Suite à cela, nous avons établi pour chaque enseignant des tableaux résumant les informations récoltées. Ainsi, chaque tableau correspond soit aux fonctions cognitives, soit affectives ou de régulation et nous permet de voir quel est le caractère du contrôle de l'enseignant.

Nous observons ainsi les résultats suivants :

Enseignant A

Fonctions cognitives : présenter et expliquer la matière

	Contrôle de l'enseignant	3 ^{eme} primaire	4 ^{eme} primaire	5 ^{eme} primaire	6 ^{eme} primaire
Mettre en relation /structurer	fort	x			
	partagé		x	x	x
Analyser	fort				
	partagé	x	x	x	x
Rendre concret / appliquer	fort				
	partagé	x	x	x	x
Mémoriser /répéter	fort	x			
	partagé		x	x	x
Traitement critique	fort				
	partagé	x	x	x	x
Sélectionner	fort				
	partagé	x	x	x	x

Fig. 14 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant A sur les fonctions cognitives

Dans un premier temps, nous constatons que l'enseignant A exerce un contrôle partagé sur les élèves de quatrième, cinquième et sixième primaire. Par contre, il exerce un contrôle plus ou moins fort sur les enfants de troisième primaire.

En effet, cet enseignant nous dit structurer les savoirs avec les élèves de troisième primaire, car il ne pense pas qu'ils soient capables de le faire. Tandis qu'il demande aux autres élèves de le faire. De plus, pour ce qui touche à la mémorisation et à la répétition des matières, l'enseignant nous dit donner des petites parties à étudier aux enfants de troisième primaire, alors que pour les autres degrés cela dépend. Il ajoute que la plupart du temps, il fait un examen qui évalue ce qu'ils savent faire. Nous pouvons donc voir qu'il exerce un contrôle différent suivant les degrés. Pour ce qui concerne les autres points, nous constatons que l'enseignant partage le contrôle avec les élèves. En effet, il leur demande de sélectionner eux-mêmes les informations importantes d'une matière ou alors met en place des discussions dans lesquelles les élèves doivent donner des arguments pour défendre leurs opinions.

Fonction affective : créer un climat favorable au point de vue affectif

Nous allons à présent mettre en évidence nos constats par rapport aux stratégies et activités d'enseignement en lien avec les fonctions affectives. Nous pouvons observer que l'enseignant a un contrôle fort sur ces fonctions.

	Contrôle de l'enseignant	3 ^{eme} primaire	4 ^{eme} primaire	5 ^{eme} primaire	6 ^{eme} primaire
Motivation / attente	fort				
	partagé	x	x	x	x
Se concentrer / faire un effort	fort	x	x	x	x
	partagé				
Attribuer des causes / s'autoévaluer	fort	x	x	x	x
	partagé				
Mettre en valeur	fort	x	x	x	x
	partagé				
Gérer les émotions	fort				
	partagé	x	x	x	x

Fig. 15 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant A sur les fonctions affectives

En effet, il nous dit que lorsqu'il voit que les enfants ont des problèmes de concentration, il les rappelle à la tâche ou alors fait des pauses actives. De plus, il évalue lui-même les élèves et attribue des causes à leurs résultats. Il n'utilise pas du tout l'autoévaluation. Il

ajoute que dans ses activités il souligne plutôt la tâche. Tous ces éléments nous montrent donc un contrôle fort. Cependant, il aurait plutôt un contrôle partagé au niveau de la motivation et de la gestion des émotions des élèves car il essaie de les rendre responsables de leur apprentissage en leur proposant un plan de travail et met en valeur leur réussite.

Fonction de régulation : réguler les processus d'apprentissage

Nous constatons que l'enseignant A exerce un contrôle fort sur la régulation des processus d'apprentissage.

	Contrôle de l'enseignant	3 ^{ème} primaire	4 ^{ème} primaire	5 ^{ème} primaire	6 ^{ème} primaire
Orienter /planifier	fort	x	x	x	x
	partagé				
Contrôler /tester/ diagnostiquer	fort	x	x	x	x
	partagé				
Ajuster	fort				
	partagé	x	x	x	x
Evaluer /faire preuve de réflexion	fort	x	x	x	x
	partagé				

Fig. 16 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant A sur les fonctions de régulation

Il nous dit planifier les leçons par rapport à ses envies, il ne donne aucune liberté de choix aux élèves. Au niveau des tests ou des évaluations, il dit contrôler lui-même leur apprentissage ou alors leur faire passer des épreuves et leur donner un feedback à la fin. Il ne propose jamais aux élèves de se contrôler les uns les autres ou alors de créer des questions d'examen. Par contre, on peut voir que lorsqu'un élève se retrouve devant une difficulté, il l'encourage à trouver une solution. Il nous dit : « c'est lui qui doit trouver le problème : des fois il essaie et au bout d'un moment il y a quelque chose qui se débloque ou, si vraiment il n'arrive pas, je lui donne un petit indice mais sans lui donner de réponse. Ou sinon je lui propose aussi de travailler à plusieurs ». On voit donc que là, il exerce un contrôle partagé.

En conclusion, nous constatons que l'enseignant A exerce un contrôle fort sur les fonctions cognitives, affectives et de régulation avec les élèves de troisième primaire alors qu'il exerce un contrôle partagé avec les enfants de quatrième, cinquième et sixième primaire au niveau des fonctions cognitives et un contrôle fort pour les autres fonctions.

Enseignant B

Fonctions cognitives : présenter et expliquer la matière

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{ème} primaire	5 ^{ème} primaire	6 ^{ème} primaire
Mettre en relation /structurer	fort			
	partagé	x	x	x
Analyser	fort			
	partagé	x	x	x
Rendre concret / appliquer	fort			
	partagé	x	x	x
Mémoriser /répéter	fort	x		
	partagé		x	x
Traitement critique	fort			
	partagé	x	x	x
Sélectionner	fort			
	partagé	x	x	x

Fig. 17 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant B sur les fonctions cognitives

Nous constatons que cet enseignant exerce un contrôle partagé sur les fonctions cognitives. En effet, il nous dit demander aux élèves de faire des liens entre les matières ou alors avec la vie concrète. Il leur pose par exemple la question suivante « est-ce que vous avez déjà vu des symétries dans la vie de tous les jours ? ». Afin de sélectionner des informations importantes, il demande aux élèves de créer des panneaux à afficher dans la classe par la suite. Cependant, nous pouvons également voir qu'au niveau de la mémorisation et de la répétition, il exerce un contrôle fort avec les enfants de quatrième primaire. Il nous donne l'exemple du livret « je leur donne le livret vraiment régulièrement, toutes les semaines ils ont leur livret à apprendre et je le contrôle. » ce qu'il nous dit ne plus faire avec les autres degrés.

Fonction affective : créer un climat favorable au point de vue affectif

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{ème} primaire	5 ^{ème} primaire	6 ^{ème} primaire
Motivation / attente	fort			
	partagé	x	x	x
Se concentrer / faire un effort	fort	x	x	x
	partagé			
Attribuer des causes / s'autoévaluer	fort			
	partagé	x	x	x
Mettre en valeur	fort			
	partagé	x	x	x
Gérer les émotions	fort			
	partagé	x	x	x

Fig. 18 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant B sur les fonctions affectives

Nous pouvons nous apercevoir, à travers ce tableau, que l'enseignant B présente un contrôle partagé. Il essaie de motiver les élèves en les interpellant, en essayant de générer de l'intérêt chez eux. Il nous dit aussi essayer de les amener à s'autoévaluer. Il essaie d'amener l'élève à poser un diagnostic lui demandant « pourquoi il y a eu un problème. Est-ce que c'est grave et puis qu'est-ce qu'on peut faire pour y remédier ? » Cependant, s'il se trouve en majorité dans un contrôle partagé, on peut voir qu'au niveau de la concentration il se situe dans un contrôle fort : en effet, il nous dit varier les activités, proposer des exercices de kinésiologie afin de permettre aux élèves de rester concentrés.

Fonction de régulation : réguler les processus d'apprentissage

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{ème} primaire	5 ^{ème} primaire	6 ^{ème} primaire
Orienter /planifier	fort			
	partagé	x	x	x
Contrôler /tester/ diagnostiquer	fort			
	partagé	x	x	x
Ajuster	fort			
	partagé	x	x	x
Evaluer /faire preuve de réflexion	fort	x	x	x
	partagé			

Fig. 19 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant B sur les fonctions de régulation

On peut voir que l'enseignant B exerce principalement un contrôle partagé sur les fonctions de régulation. En effet, il nous dit qu'il lui arrive de prendre en considération l'avis des élèves pour planifier des leçons. Après avoir demandé aux élèves ce qu'ils savent sur un thème, il leur demande ce qu'ils aimeraient savoir de plus. Il construit ensuite ses leçons par rapport à ce qui a été ressorti. Il ajoute que pour permettre à ses élèves de se contrôler ou de se tester, il leur laisse préparer cinq questions sur un thème pour un camarade qui doit essayer d'y répondre ou alors ils le font par oral. A travers ces exemples, on peut voir que l'enseignant partage la régulation des processus d'apprentissage avec les élèves.

En conclusion, nous pouvons dire que l'enseignant B présente en grande partie un contrôle partagé avec les élèves que ce soit dans les fonctions cognitives, affectives ou de régulation.

Enseignant C

Fonctions cognitives : présenter et expliquer la matière

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{eme} primaire	5 ^{eme} primaire	6 ^{eme} primaire
Mettre en relation /structurer	fort			
	partagé	x	x	x
Analyser	fort			
	partagé	x	x	x
Rendre concret / appliquer	fort			
	partagé	x	x	x
Mémoriser /répéter	fort	x	x	x
	partagé			
Traitement critique	fort			
	partagé	x	x	x
Sélectionner	fort			
	partagé	x	x	x

Fig. 20 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant C sur les fonctions cognitives

Nous pouvons voir que l'enseignant C exerce un contrôle partagé sur les fonctions cognitives. En effet, même s'il a un contrôle fort au niveau de la mémorisation et de la répétition, il exerce un contrôle partagé pour les autres points. Ainsi, il nous dit essayer, dans la mesure du possible, de partir des représentations des élèves, de leur demander de faire des liens entre les différentes matières ou entre une activité scolaire et la vie concrète. Il ajoute qu'il organise des petits débats lorsqu'il faut prendre une décision pour la classe ce qui permet de développer l'esprit critique des élèves étant donné qu'ils doivent par eux-mêmes trouver des arguments.

Fonction affective : créer un climat favorable au point de vue affectif

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{eme} primaire	5 ^{eme} primaire	6 ^{eme} primaire
Motivation / attente	fort			
	partagé	x	x	x
Se concentrer / faire un effort	fort			
	partagé	x	x	x
Attribuer des causes / s'autoévaluer	fort			
	partagé	x	x	x
Mettre en valeur	fort			
	partagé	x	x	x
Gérer les émotions	fort			
	partagé	x	x	x

Fig. 21 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant C sur les fonctions affectives

Nous nous apercevons que l'enseignant C exerce un contrôle partagé sur les fonctions affectives. En effet, il essaie de rendre responsables les élèves de leur apprentissage quand il travaille avec un autre degré de la classe, ce qui permet de les motiver. Pour cela, il leur donne des activités à faire qu'ils doivent gérer eux-mêmes dans le temps imparti. De plus, il nous dit aussi accorder de l'importance à l'autoévaluation des élèves soit en fournissant aux élèves des fiches sur lesquelles ils peuvent s'autoévaluer, soit en le faisant par oral. Il essaie par là d'amener les élèves à gérer leur apprentissage en leur demandant par exemple « à ton avis, dans cet exercice, combien de phrases te faut-il faire pour que tu comprennes ? » etc. Il nous dit aussi essayer, dès qu'il le peut, de relever quelque chose de positif chez les élèves qui ont des difficultés pour leur permettre de ne pas se démotiver et leur faire prendre conscience de leurs réussites.

Fonction de régulation : réguler les processus d'apprentissage

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{eme} primaire	5 ^{eme} primaire	6 ^{eme} primaire
Orienter /planifier	fort	x	x	x
	partagé			
Contrôler /tester/ diagnostiquer	fort			
	partagé	x	x	x
Ajuster	fort			
	partagé	x	x	x
Evaluer /faire preuve de réflexion	fort			
	partagé	x	x	x

Fig. 22 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant C sur les fonctions de régulation

Bien que l'enseignant C ait un contrôle fort sur la planification, nous nous apercevons qu'il exerce un contrôle partagé dans les autres items. En effet, il nous dit apporter une grande importance aux mises en commun, afin de permettre aux élèves de comparer leur processus. Ou alors, afin de trouver la cause d'un problème rencontré par un élève. Il leur propose aussi de travailler par deux lorsqu'un enfant rencontre une difficulté qu'il n'arrive pas à surmonter seul. Il accorde une grande importance à l'autoévaluation des élèves afin qu'il sache se situer dans leur apprentissage. Nous pouvons donc voir qu'il a un contrôle partagé sur les apprentissages.

En conclusion, nous pouvons dire que l'enseignant C exerce principalement un contrôle partagé sur les fonctions cognitives, affectives et de régulation.

Enseignant D

Fonctions cognitives : présenter et expliquer la matière

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{eme} primaire	5 ^{eme} primaire	6 ^{eme} primaire
Mettre en relation /structurer	fort			
	partagé	x	x	x
Analyser	fort			
	partagé	x	x	x
Rendre concret / appliquer	fort			
	partagé	x	x	x
Mémoriser /répéter	fort			
	partagé	x	x	x
Traitement critique	fort			
	partagé	x	x	x
Sélectionner	fort			
	partagé	x	x	x

Fig. 23 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant D sur les fonctions cognitives

Nous constatons que l'enseignant D a un contrôle partagé sur les fonctions cognitives. En effet, il fait systématiquement appel aux connaissances antérieures des élèves lorsqu'il introduit une nouvelle matière. Il leur demande donc de faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà et avec la réalité. Il nous dit aussi laisser des moments dans la semaine afin de permettre aux enfants de mener des discussions sur ce qu'ils ont vu à la télé ou entendu à la radio. Cela permet donc de développer leur esprit critique, les élèves doivent en effet donner leur avis et proposer des arguments. Il ajoute « souvent, je demande, avant les évaluations, d'effectuer un travail de groupe où ils doivent reformuler les objectifs avec leurs propres mots et puis constituer, élaborer plutôt, des panneaux qui servent ensuite de résumé pour l'apprentissage. » On s'aperçoit donc qu'il partage le contrôle des fonctions cognitives avec les élèves.

Fonction affective : créer un climat favorable au point de vue affectif

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{eme} primaire	5 ^{eme} primaire	6 ^{eme} primaire
Motivation / attente	fort			
	partagé	x	x	x
Se concentrer / faire un effort	fort	x	x	x
	partagé			
Attribuer des causes / s'autoévaluer	fort	x	x	x
	partagé			
Mettre en valeur	fort			
	partagé	x	x	x
Gérer les émotions	fort			
	partagé	x	x	x

Fig. 24 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant D sur les fonctions affectives

On constate que l'enseignant D a un contrôle fort pour certains points. En effet, il nous dit varier les apprentissages et prévoir de petites pauses pour aider à la concentration des élèves. De plus, il ne demande pratiquement pas aux élèves de s'autoévaluer, il le fait lui-même à l'aide de grilles critériées qui lui permettent de voir où se situent les élèves et quels sont les problèmes rencontrés. Cependant, il a majoritairement un contrôle partagé, il essaie de motiver les élèves en les rendant responsables de certaines tâches dans la classe (chef de classe, rangement des vestiaires,...). Quand un élève rencontre des difficultés, il essaie de lui permettre de refaire l'examen, afin qu'il puisse connaître aussi la réussite. Il accorde une importance à mettre en valeur les réussites des élèves. Nous pouvons donc dire que cet enseignant exerce un contrôle plus ou moins partagé sur les fonctions affectives.

Fonction de régulation : réguler les processus d'apprentissage

	Contrôle de l'enseignant	4 ^{eme} primaire	5 ^{eme} primaire	6 ^{eme} primaire
Orienter /planifier	fort	x	x	x
	partagé			
Contrôler /tester/ diagnostiquer	fort			
	partagé	x	x	x
Ajuster	fort			
	partagé	x	x	x
Evaluer /faire preuve de réflexion	fort			
	partagé	x	x	x

Fig. 25 : tableau récapitulatif du contrôle exercé par l'enseignant D sur les fonctions de régulation

Nous voyons que l'enseignant D a un contrôle partagé au niveau des fonctions de régulation. Afin d'amener les élèves à se contrôler, à se tester, il leur propose d'élaborer des exercices eux-mêmes qu'ils font passer à leurs camarades. Ainsi les enfants construisent un questionnaire, mais aussi son corrigé. Cela leur permet aussi de comparer ce qu'ils ont appris et ce qu'ils ont compris de telle ou telle matière. Lorsque des enfants rencontrent des problèmes, face à une activité, il va plutôt leur proposer de travailler en groupe, afin qu'ils puissent surmonter ce problème ensemble.

En conclusion, nous pouvons dire que l'enseignant D exerce un contrôle partagé au niveau des fonctions cognitives, affectives et de régulation.

3.2 Interprétation des résultats

Nous venons d'exposer toutes nos constatations lors de l'analyse des données récoltées. Maintenant, nous sommes donc en mesure d'interpréter les résultats obtenus lors de

cette recherche. Ainsi, nous allons mettre en lien les observations faites et notre cadre conceptuel développé au début de ce travail.

Nous avons vu que le rôle de l'enseignant et plus particulièrement ses stratégies d'enseignement influencent l'apprentissage autorégulé des élèves. Si nous nous référons à la théorie de Vermunt et Verloop (1999), l'apprentissage peut être régulé de l'extérieur par trois stratégies d'enseignement : le contrôle fort, le contrôle partagé ou le contrôle relâché (cité par Buysse, 2007, p. 26). De plus, Vermunt a étudié « le jeu de congruence et de fiction entre l'autorégulation et la régulation extérieure de l'enseignant. ». (p.26). Il nous est donc possible de voir quel type de friction engendre les pratiques de l'enseignant sur le niveau d'autorégulation ou d'apprentissage autorégulé des élèves.

Nous pensons, ainsi, pouvoir affirmer que le contrôle de l'enseignant a une influence sur le niveau d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé des élèves des classes à degrés multiples étudiées. Il nous reste à voir s'il influence plutôt positivement ou négativement le développement de l'apprentissage autorégulé des élèves fréquentant ces classes.

Nous allons de ce fait mettre en relation le contrôle exercé par chaque enseignant avec l'apprentissage autorégulé des élèves des classes à degrés multiples. Nous allons ainsi pouvoir déterminer pour chaque classe si le contrôle exercé par l'enseignant est favorable ou non à l'apprentissage autorégulé. Pour cela nous allons nous référer au tableau de Vermunt et Verloop (1999, p.270 cité par Buysse 2007, p.26).

Voilà ce que nous pouvons dire pour chaque enseignant et sa classe :

Enseignant A et classe A

Comme nous l'avons vu dans l'analyse des données, nous constatons que l'enseignant A exerce principalement un contrôle fort sur les fonctions d'apprentissage, mis à part au niveau des fonctions cognitives où le contrôle serait partagé avec les élèves de quatrième, cinquième et sixième primaire. Nous avons également pu observer que trois élèves de la classe de cet enseignant ont un niveau bas d'apprentissage autorégulé. Ainsi, selon Vermunt et Verloop (1999), il y aurait donc congruence dans les régulations avec ces trois enfants. Par contre, les autres élèves présentent un niveau intermédiaire, voir élevé, d'apprentissage autorégulé. En nous référant à la théorie, nous remarquons que le contrôle fort de l'enseignant engendre des frictions destructives avec l'apprentissage autorégulé de ces élèves.

Cependant, un regard plus fin permet de voir que les élèves se situant dans un niveau intermédiaire ou élevé d'apprentissage autorégulé montrent, pour la plupart, une autorégulation des contenus élevés. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que l'enseignant A présente un contrôle partagé au niveau des fonctions cognitives et, si ces mêmes élèves présentaient un niveau bas d'apprentissage autorégulé avant d'avoir connu cet enseignant, il se peut qu'il y ait eu une friction constructive qui ait permis un développement de l'autorégulation des contenus.

Nous pouvons dire qu'au moment où nous avons effectué notre recherche sur le terrain le contrôle de l'enseignant engendre principalement des frictions destructives sur l'apprentissage autorégulé des élèves de cette classe. Néanmoins, il se peut qu'à un moment donné, le fait que cet enseignant ait eu un contrôle partagé au niveau des fonctions cognitives ait permis un développement de l'autorégulation des contenus, donc de l'apprentissage autorégulé des élèves de cette classe. Nous pensons ainsi que le contrôle partagé de cet enseignant au niveau des fonctions cognitives permet un développement de l'autorégulation des contenus et donc un développement de l'apprentissage autorégulé des élèves.

Enseignant B et classe B

Concernant l'enseignant B, nous avons pu constater, lors de l'analyse des données, qu'il exerce un contrôle partagé au niveau des fonctions d'apprentissage.

Nous avons également pu observer que les élèves de la classe B montrent principalement un niveau bas ou intermédiaire d'apprentissage autorégulé. Cela signifierait donc selon Vermunt et Verloop (1999) que le contrôle exercé par l'enseignant B engendre des frictions constructives pour les élèves ayant un niveau bas d'apprentissage autorégulé et une congruence avec les élèves présentant un niveau intermédiaire. Le contrôle de cet enseignant permettrait de ce fait un développement de l'apprentissage autorégulé.

Nous avons également constaté que les élèves présentant un niveau élevé d'apprentissage autorégulé sont en cinquième ou sixième primaire. Il se pourrait ainsi que le contrôle exercé par l'enseignant lors des années précédentes ait permis un développement de l'apprentissage autorégulé et ait donc permis à ces élèves d'atteindre un niveau élevé aujourd'hui.

Nous pouvons dès lors dire que le contrôle exercé par cet enseignant est favorable au développement de l'apprentissage autorégulé pour la plus grande partie des élèves de cette classe. Au moment où nous avons effectué notre recherche sur le terrain, il engendrait une friction destructive pour les élèves présentant un niveau élevé. Cependant le fait que ces élèves aient déjà passé au minimum une année avec cet enseignant nous fait penser que le niveau de régulation qu'il exerce sur les apprentissages ait permis un développement de l'apprentissage autorégulé chez ces élèves

Enseignant C et classe C

En analysant les données récoltées, nous nous sommes aperçue que l'enseignant C montre un contrôle partagé et cela tant au niveau de fonctions cognitives qu'affectives ou de régulation. Nous pouvons donc dire qu'il a un niveau de régulation partagé sur les apprentissages.

Le contrôle partagé de cet enseignant sur les fonctions d'apprentissage permet ainsi, selon Vermunt et Verloop (1999), une friction constructive avec les élèves ayant un niveau bas et une congruence avec ceux ayant un niveau intermédiaire. Le contrôle exercé par cet enseignant est de ce fait favorable pour plus de la moitié des élèves de cette classe.

Cependant, nous pouvons également voir un grand nombre d'élèves de quatrième primaire présentant un niveau d'apprentissage autorégulé. Le fait que l'enseignant ait un contrôle partagé sur les fonctions d'apprentissage avec ces élèves peut engendrer une friction destructive avec ces enfants. Cependant, il se peut aussi que ce soit ce contrôle partagé avec les élèves qui ait permis depuis le début de l'année de développer l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé de ces élèves.

On trouve également un grand nombre d'élèves de sixième primaire présentant un apprentissage autorégulé élevé. Nous pensons donc que le fait que ces élèves aient fréquenté durant 2 ans cet enseignant a pu favoriser le développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé de ces enfants.

Nous avons encore pu observer qu'un grand nombre d'élèves de cette classe présente un apprentissage autorégulé par la motivation et la volition élevée. Cela signifie qu'il y a une « prise en main par l'élève de son propre apprentissage, en nette corrélation avec l'auto-

motivation. » (Buisse, 2007, p.130). Il se peut donc que l'auto-motivation de ces élèves permette donc le développement de l'apprentissage autorégulé de ces élèves.

Nous pensons pouvoir dire que le fait que l'enseignant de la classe C ait un niveau de régulation sur les apprentissages partagés soit favorable au développement de l'apprentissage autorégulé pour les élèves présentant un niveau bas voir intermédiaire. Il a certainement été positif pour les élèves de sixième primaire présentant un niveau élevé. Cependant, nous pensons qu'il peut être négatif pour les élèves de quatrième primaire. En effet, l'enseignant ayant un contrôle fort sur les fonctions d'apprentissage et le fait que certains de ces enfants présentent un niveau élevé d'autorégulation peut engendrer des frictions destructives à l'avenir, à moins que le niveau élevé d'apprentissage autorégulé de ces élèves soit dû au contrôle partagé qu'exerce cet enseignant.

Enseignant D et classe D

Comme nous avons pu le constater dans l'analyse des données, l'enseignant D exerce principalement un contrôle partagé sur les fonctions d'apprentissage.

En outre, nous voyons dans cette classe une petite majorité d'élèves présentant un niveau intermédiaire ou bas d'apprentissage autorégulé. Cela implique, selon Vermunt et Verloop (1999), une congruence ou alors une friction constructive pour ces élèves. Nous pouvons de la sorte dire que le contrôle partagé exercé par l'enseignant D permet un développement de l'apprentissage autorégulé chez ces élèves.

Cependant, nous pouvons également observer un certain nombre d'enfants présentant un niveau élevé d'apprentissage autorégulé. Le contrôle exercé par l'enseignant présenterait ainsi une friction destructive. Cependant un grand nombre de ces élèves sont en cinquième primaire, ce qui, comme pour les classes précédentes, pourrait nous faire supposer que le contrôle partagé qu'exerce l'enseignant D ait pu engendrer un développement de l'apprentissage autorégulé.

De plus, un regard plus fin nous permet de voir que la plupart des élèves présentant un apprentissage autorégulé montre également un apprentissage autorégulé par la motivation et la volition élevée. Cela pourrait donc montrer une motivation et une volonté des apprenants de prendre en main leur propre apprentissage (Buisse, 2007, p.130) et expliquerait que ces élèves présentent un apprentissage autorégulé élevé.

Nous pensons, donc, que le fait que l'enseignant D présente un contrôle partagé sur les fonctions d'apprentissage est favorable au développement de l'apprentissage autorégulé des élèves de cette classe. Cependant, nous pensons également qu'il est important de préciser qu'il peut aussi avoir un effet négatif sur les élèves de quatrième présentant un niveau élevé d'apprentissage autorégulé à moins que cela n'ait été engendré par le contrôle partagé de l'enseignant.

Nous trouvons également important de traiter de l'orientation des apprentissages afin d'interpréter les résultats. En effet, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel de ce travail, la motivation intrinsèque jouerait un rôle important dans le développement de l'apprentissage autorégulé. Selon Buisse (2007), « il y aurait une forte corrélation qui existe entre l'autorégulation dynamique et la motivation intrinsèque. » (p.27). Ainsi, les élèves disposant d'une motivation intrinsèque adopteraient un style d'apprentissage autorégulé tout comme les apprenants étant autorégulés dans un apprentissage se sentiraient plus motivés. (Boekaertes, 2002,). Nous pensons ainsi que l'orientation de l'apprentissage des élèves ayant un apprentissage autorégulé devrait donc être orienté principalement vers un intérêt personnel, ce qui montrerait que ces élèves ont une motivation intrinsèque qui favoriserait l'apprentissage autorégulé.

Après avoir analysé les données des questionnaires concernant l'orientation des apprentissages, nous avons pu nous apercevoir que la majorité des élèves ayant un apprentissage autorégulé élevé montre une orientation de l'apprentissage vers un intérêt personnel. Cela voudrait donc dire que ces élèves ont une motivation intrinsèque présente.

Cependant, nous pouvons également remarquer qu'un plus grand pourcentage d'élèves a une orientation de l'apprentissage se situant vers l'obtention d'un diplôme. Ce qui, selon les théories présentées précédemment, ne serait pas normal car l'orientation de l'apprentissage des élèves ayant un apprentissage autorégulé devrait être principalement en lien avec leur motivation intrinsèque et non avec une motivation extérieure. Néanmoins, nous trouvons important de préciser qu'en fin de quatrième primaire et sixième primaire les élèves doivent passer des examens cantonaux. Cela peut donc représenter une pression pour ces élèves. Ce qui pourrait ainsi expliquer que les élèves de ces degrés ont une orientation de l'apprentissage dirigée principalement vers l'obtention d'un diplôme ou plus précisément vers la réussite de leurs examens finaux.

3.2.1 Synthèse de l'interprétation des résultats

Suite à l'interprétation des résultats, nous pouvons effectuer une synthèse des éléments ressortis.

Nous voyons que dans les quatre classes étudiées le contrôle de l'enseignant à certainement un effet positif sur le développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé des élèves. En effet, nous pouvons voir cela :

- Le contrôle partagé de l'enseignant sur les fonctions d'apprentissage engendre chez les élèves ayant un niveau bas d'apprentissage autorégulé une friction constructive.
- La relation entre le niveau intermédiaire d'apprentissage autorégulé des élèves et le niveau de régulation partagé par l'enseignant crée une congruence.
- Le fait que la plupart des élèves, présentant un apprentissage autorégulé élevé, fréquente ces enseignants depuis un an au minimum montre que le contrôle partagé de ces derniers a agi favorablement sur l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé de ces élèves.

De plus, le fait qu'un certain nombre d'élèves montre une orientation de l'apprentissage élevé au niveau de l'intérêt personnel démontre également que ces enfants ont une certaine motivation intrinsèque et donc un apprentissage autorégulé.

3.3 Conclusion

Nous arrivons au terme de ce travail. Nous sommes donc en mesure de répondre à notre question de recherche, mais également de poser un regard critique sur cette recherche et de proposer certains prolongements possibles.

3.3.1 Réponse à la question de recherche

Après avoir posé le contexte de la recherche qui se trouvait être les classes à degrés multiples et le cadre conceptuel qui était l'apprentissage autorégulé, nous avons élaboré

la problématique de ce travail. Celle-ci nous avait permis de nous poser la question suivante :

Le contrôle exercé par l'enseignant de classe à degrés multiples est-il favorable au développement de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé ?

Afin d'y répondre, nous avons effectué des entretiens avec quatre enseignants de classes à degrés multiples du Valais afin de voir quel contrôle ils exercent sur les fonctions d'apprentissage. Nous avons ensuite fait passer des tests aux élèves de ces enseignants pour déterminer leur niveau d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé et l'orientation de leur apprentissage. Nous avons ensuite classé les informations récoltées dans des tableaux afin de les analyser et les interpréter.

Suite à cela, nous pensons pouvoir répondre à notre question de recherche.

Nous pouvons, donc, dire que le contrôle exercé par les enseignants des classes à degrés multiples interrogés lors de notre recherche serait favorable au développement de l'apprentissage autorégulé des élèves fréquentant ces classes.

En effet, comme nous l'avons vu, les enseignants de ces classes exercent principalement un niveau partagé de régulation sur les fonctions d'apprentissages ou alors un contrôle partagé sur l'une d'elles au minimum. Cela engendrerait donc une friction constructive avec le niveau bas d'apprentissage autorégulé de certains élèves et une congruence avec le niveau intermédiaire d'autres enfants.

De plus, nous pensons pouvoir dire que le fait que la plupart des élèves présentant un apprentissage autorégulé élevé fréquentent ces enseignants depuis un an au moins montre que le contrôle partagé de ces derniers a agi favorablement sur l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé de ces élèves.

Nous pensons donc que les stratégies d'enseignement et le contrôle sur les fonctions d'apprentissage des enseignants de classes à degrés multiples favorisent l'apprentissage autorégulé des élèves et donc leur autonomie. Ainsi, nous pensons qu'un contrôle partagé de la part de l'enseignant sur les fonctions d'apprentissage peut favoriser l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé des élèves.

3.3.2 Analyse critique

Nous trouvons important, à présent, de démontrer les limites et la valeur de notre recherche. En effet, à la suite de ce travail et de l'analyse des résultats, nous avons pris conscience de plusieurs facteurs ne nous permettant pas de considérer les conclusions auxquelles nous sommes parvenue comme étant absolument exactes.

Le cadre théorique de notre recherche repose sur des références scientifiques, ce qui nous permet d'affirmer que notre question de recherche est pertinente car elle se réfère à un cadre théorique précis.

Toutefois, nous tenons à préciser que nous sommes tout à fait consciente que cette recherche est basée sur un échantillonnage très petit, c'est-à-dire quatre classes et quatre enseignants, et qu'il n'est donc pas représentatif d'une généralité. Néanmoins, ce travail nous donne des informations sur quelles peuvent être les influences d'un enseignant sur le développement de l'autorégulation ou de l'apprentissage autorégulé des élèves.

Nous avons fondé notre recherche sur l'analyse de questionnaires remplis par les élèves et sur le discours d'enseignants. Il est donc important de garder à l'esprit que les élèves ont pu répondre au questionnaire de façon aléatoire et qu'il est possible que ce que les enseignants disent ou croient mettre en pratique n'est pas ce qui se fait dans la réalité.

Au cours de la phase exploratoire et des différentes lectures effectuées, nous nous sommes aperçue qu'il était indispensable de fixer les limites de notre travail afin de ne pas nous éparpiller. Nous sommes donc tout à fait consciente d'avoir restreint notre mémoire qui aurait pu s'étendre dans d'autres directions également.

Afin de classer et analyser les données reçues lors de nos entretiens, nous avons construit nous-mêmes, à partir du cadre conceptuel de ce travail, notre grille d'entretien ainsi que notre grille d'analyse. Bien que ce travail ait été fait à partir de références théoriques scientifiques, nous tenons à indiquer que ces indicateurs et les questions s'y relatant ne sont pas exhaustifs et que d'autres questions et d'autres indicateurs auraient pu être utilisés pour mener à bien ce travail.

Nous avons basé l'interprétation des données sur le tableau de Vermunt & Verloop (1999, p. 270 cité par Buysse 2007, p.26) afin de déterminer quel type de friction engendre le contrôle de l'enseignant sur l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé des élèves. Afin de mener à bien ce travail, nous aurions dû analyser le niveau d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé des élèves avant que ceux-ci ne soient en contact avec leur enseignant actuel. En effet, le contrôle qu'exerce ce dernier a déjà pu influencer positivement ou négativement le niveau d'autorégulation ou d'apprentissage autorégulé des élèves. Cependant, pour des questions de temps, il n'aurait pas été possible d'effectuer ce travail de la sorte car certains enfants fréquentent déjà depuis plus de 2 ans leur enseignant.

3.3.3 Prolongement

Après avoir analysé nos résultats et répondu à notre question de recherche, nous pouvons à présent prendre du recul et définir les différentes directions que ce travail pourrait prendre. En effet, tout au long de notre recherche, nous avons été menée sur des pistes et des interrogations que nous n'avons malheureusement pas pu traiter dans le cadre de cette recherche. C'est pourquoi nous vous présentons les éventuels prolongements qui nous paraissent intéressants d'être traités dans le cadre de recherches futures.

Premièrement, étant donné que nous avons effectué ce travail avec uniquement quatre classes à degrés multiples, nous pensons qu'il serait utile de mener cette recherche à une plus grande échelle. Cela nous permettrait de comparer les résultats obtenus et de confirmer ou non les analyses et interprétations menées.

Deuxièmement, nous trouverions également intéressant de mener cette recherche auprès de degrés inférieurs à ceux choisis pour notre travail, par exemple chez des élèves de première, deuxième et troisième primaire par exemple.

Lors de l'élaboration de ce mémoire, nous nous sommes également demandé si le nombre d'années d'expérience de l'enseignant dans une classe à degrés multiples ou le nombre d'élèves qui composait cette classe pouvait influencer la pratique de l'enseignant et donc le type de contrôle qu'il exerce sur les différentes fonctions. Nous trouverions donc intéressant de nous pencher plus précisément sur cette interrogation.

Etant donné que la littérature consultée souligne que les classes à degrés multiples développeraient l'autonomie des élèves, il serait intéressant de comparer les résultats obtenus avec ceux qu'obtiendraient des classes à degré unique. Cela nous permettrait de déterminer si les classes à degrés multiples présentent des conditions plus favorables à l'apprentissage autorégulé que les classes à degré unique.

Finalement, nous tenons à rappeler que nous avons basé l'analyse de notre recherche sur les discours des enseignants interrogés et sur les réponses des élèves aux questionnaires. Il serait pertinent d'aller vérifier, par la suite, si leurs propos correspondent à la réalité quotidienne de ces classes. Nous baserions ainsi notre analyse sur des faits et des observations.

4. BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottiez-Lopez (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation* (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck Université.
- Buysse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé* (Cahier de la Section des sciences de l'éducation N°114). Genève : Université de Genève.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Education, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2004). *Indépendants ensemble. Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*. [article scientifique]. Winnipeg : la Couronne du chef du Manitoba.
- Fradette, A. & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. [Page Web]. Accès: <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011405ar.pdf>. [04.01.2007].
- Greff, E. & Kokyn, J. (2002). *Enseigner dans une classe à plusieurs Niveaux*. Paris : RETZ.
- Paquay, L. Crahay, M. & De Ketele, J.M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Paris, S. G. & Ayres, L. R. (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. (M. Aussanaire-Garcia, trad.). Paris : De Boeck. (Original publié en 1994)
- Philippon, A. (1995). *Guide pour classe à plusieurs niveaux*. Paris : HACHETTE.
- Politano, C. & Davies, A. (1999). *La multiclasse. Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et mutiprogramme*. Paris : La Chenelière.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ravenstein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. De Boeck : Paris.
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Viennau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Québec : Chenelière éducation.

Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning academic achievement: Theory, research, and practice* (pp.1-25). New-York: Springer-Verlag.

Zimmerman , B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes: autorégulation des apprentissages*. (Pagnouille. C. & Smets. G, trad.). Bruxelles : De Boeck. (Original publié 1996)

5. LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Questionnaire vierge

Annexe II: Grille d'entretien vierge

Annexe III: Grille d'analyse vierge

Annexe I : Questionnaire vierge

Questionnaire

Je ne fais jamais cela ou alors très rarement	Je fais cela de temps en temps	Je fais régulièrement cela	Je fais souvent cela	Je fais presque toujours ou très souvent cela
1	2	3	4	5
1	Avant de commencer à étudier, je réfléchis d'abord à la meilleure manière de le faire.			1 2 3 4 5
2	Quand j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose, j'essaie de voir pourquoi c'est difficile pour moi.			1 2 3 4 5
3	Afin de voir où j'en suis quand j'étudie, j'essaie de répondre à des questions que je me pose moi-même sur la matière.			1 2 3 4 5
4	Afin de voir où j'en suis quand j'étudie, j'essaie de trouver d'autres exemples que ceux qu'on a vu à l'école.			1 2 3 4 5
5	Après avoir étudié, j'essaie de reformuler avec mes propres mots pour voir si j'ai bien compris.			1 2 3 4 5
6	Je comprends mieux quand je trouve moi-même la solution ou l'explication.			1 2 3 4 5
7	Quand l'enseignant ne me donne pas assez d'informations, j'arrive quand même à trouver une manière de faire.			1 2 3 4 5
8	J'essaie d'en apprendre plus sur les sujets qu'on voit à l'école que ce que je dois étudier pour un test ou un examen.			1 2 3 4 5
9	J'aime trouver d'autres informations sur les sujets du cours.			1 2 3 4 5
10	Quand je ne comprends pas bien un thème, j'essaie de trouver d'autres informations sur ce sujet.			1 2 3 4 5
11	Quand je me rends compte que je ne comprends pas bien, j'essaie de comprendre en parlant avec d'autres personnes.			1 2 3 4 5
12	Après un test ou un examen, j'examine les fautes que j'ai faites et je cherche comment les éviter.			1 2 3 4 5
13	Je prends un livre pour découvrir des choses sans qu'on me le demande.			1 2 3 4 5
14	J'aime chercher à comprendre comment les choses fonctionnent ou pourquoi elles sont comme ça.			1 2 3 4 5
15	J'apprends mieux quand on ne me dit pas comment faire.			1 2 3 4 5
16	Je fixe moi-même mes buts quand j'étudie.			1 2 3 4 5
17	J'aime regarder des émissions où on apprend quelque chose			1 2 3 4 5
18	Cela ne me dérange pas quand les consignes ne sont pas claires, je trouve par moi-même ce qu'on doit faire.			1 2 3 4 5
19	Je commence par essayer, je verrai ensuite si c'est juste.			1 2 3 4 5
20	J'aime bien quand les problèmes ne sont pas clairement définis.			1 2 3 4 5
21	Quand cela m'intéresse, je me renseigne moi-même et je cherche à comprendre.			1 2 3 4 5
22	Si l'enseignant ne donnait aucune leçon à apprendre pendant un certain temps, je réviserais quand-même la matière.			1 2 3 4 5
23	J'aime trouver tout seul la manière de faire un exercice ou de résoudre un problème.			1 2 3 4 5

pas du tout d'accord	en grande partie pas d'accord	indécis (autant d'accord que pas d'accord)	en grande partie d'accord	totalemment d'accord
1	2	3	4	5

1	J'étudie parce que ce qu'on apprend à l'école m'intéresse.	1	2	3	4	5
2	J'étudie pour savoir plus de choses.	1	2	3	4	5
3	J'étudie avant tout pour obtenir de bonnes notes aux tests ou aux examens.	1	2	3	4	5
4	J'étudie avant tout pour réussir l'année.	1	2	3	4	5
5	Pour le travail que je veux faire plus tard, je dois avoir de bonnes notes qui me permettent de poursuivre des études.	1	2	3	4	5
6	Je veux avant tout apprendre des choses que je pourrais utiliser plus tard dans mon travail.	1	2	3	4	5

Annexe II: Grille d'entretien vierge

Questions	Indicateurs	Remarques
Fonctions cognitives : Présenter et expliquer la matière		
Mettre en relation /structurer Que faites-vous pour permettre à l'élève de mettre en relation et structurer les différents savoirs ?	<input type="checkbox"/> Expliquer les liens <input type="checkbox"/> Donner des analogies <input type="checkbox"/> Présenter des résumés, schéma, synthèse <input type="checkbox"/> Demander aux élèves de trouver des ressemblances et différence entre diverses théories <input type="checkbox"/> Demander aux élèves de faire des synthèses	
Analyser Lors que les élèves doivent analyser qqch que faites-vous ?	<input type="checkbox"/> Expliquer en détail étape par étape <input type="checkbox"/> Poser des questions détaillées	
Rendre concret / Appliquer Comment faites vous pour rendre les activités concrète pour l'élève ?	<input type="checkbox"/> Donner des exemples, des illustrations <input type="checkbox"/> Faire des liens avec la pratique / interpréter des faits réels <input type="checkbox"/> Amener les élèves à faire des liens avec leur propre expérience <input type="checkbox"/> Demander aux élèves de résoudre un problème, leur demander les implications pratiques	
Mémoriser / Répéter Qu'avez-vous mis en place pour favoriser la répétition ou la mémorisation d'une matière ?	<input type="checkbox"/> Revoir la matière régulièrement <input type="checkbox"/> Donner des unités de révision <input type="checkbox"/> Faire passer des examens qui évaluent une compétence	
Traitement critique Que faites vous pour développer l'esprit critique des élèves ?	<input type="checkbox"/> Donner des arguments contre et en faveur d'un point de vue <input type="checkbox"/> souligner les différentes conclusions possibles <input type="checkbox"/> Amener les élèves à présenter des arguments opposés <input type="checkbox"/> Organiser des discussions de groupe	
Sélectionner Que faites vous pour permettre aux élèves de sélectionner ou relever les informations importantes ?	<input type="checkbox"/> Dévoiler les points principaux et mineurs <input type="checkbox"/> mettre en valeur les concepts principaux <input type="checkbox"/> Demander aux élèves quel sont les points principaux et le concept fondamentaux	
Fonctions affectives : Créer un climat favorable au point de vue affectif		
Motivation/attente Que faites-vous pour que les élèves soient motivés ?	<input type="checkbox"/> Présenter les contenus d'apprentissage de manière captivante <input type="checkbox"/> Faire en sorte que les élèves croient en leurs propres capacités <input type="checkbox"/> Rendre les élèves responsables de leurs apprentissages <input type="checkbox"/> Donner des tâches que les élèves arrivent à gérer	
Se concentrer / faire un effort Que faites-vous lorsque les élèves ont des difficultés de concentration ?	<input type="checkbox"/> Attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche <input type="checkbox"/> Construire à travers des variations et des pauses <input type="checkbox"/> Donner des tâches et des consignes qui demandent un effort de concentration <input type="checkbox"/> Recommander de ne pas étudier trop longtemps <input type="checkbox"/> Amener les élèves à parler en groupe des résultats de leur réflexion	

Attribuer des causes / s'autoévaluer Quelles formes d'évaluations formatives utilisez-vous ?	<input type="checkbox"/> Donner des attributions réalistes, attribuer des échecs à des facteurs contrôlables <input type="checkbox"/> Emettre des évaluations constructives <input type="checkbox"/> Amener les élèves à attribuer les causes sur la base d'un diagnostic réaliste, à estimer et à valoriser leurs compétences	
Mettre en valeur Lors d'un apprentissage que mettez vous en valeur ?	<input type="checkbox"/> Souligner la pertinence d'un cours ou tâche <input type="checkbox"/> Mettre l'accent sur l'importance d'une tâche afin d'atteindre un objectif	
Gérer les émotions Comment faites-vous pour gérer les émotions en rapport avec l'échec ?	<input type="checkbox"/> Rassurer les apprenants, réduire la peur et l'anxiété <input type="checkbox"/> Permettre aux élèves de faire l'expérience du succès, <input type="checkbox"/> Mettre en valeur leurs réussites	
Fonctions de régulation : Réguler le processus d'apprentissage		
Orienter / Planifier Comment planifier vous les thèmes de vos cours ?	<input type="checkbox"/> Introduire la matière, vérifier les préconceptions <input type="checkbox"/> Informer les élèves quant aux objectifs, aux contenus et aux activités <input type="checkbox"/> Mobiliser les préconceptions des élèves <input type="checkbox"/> Donner une certaine liberté de choix aux élèves quant à la matière aux objectifs, aux activités	
Contrôler / tester / diagnostiquer Que faites-vous pour contrôler que les élèves ont atteint un objectif ou pour diagnostiquer un problème	<input type="checkbox"/> Observer les expressions des élèves <input type="checkbox"/> Poser des questions <input type="checkbox"/> Faire passer des testes <input type="checkbox"/> Demander aux élèves de résoudre des problèmes pratiques <input type="checkbox"/> Etudier le genre et la cause de problème de compréhension <input type="checkbox"/> Amener les élèves à contrôler les uns les autres leur processus <input type="checkbox"/> Laisser les élèves inventer des questions pour les testes <input type="checkbox"/> Amener les élèves à analyser la cause des problèmes	
Ajuster Que faites vous quand les élèves n'arrivent pas à surmonter un problème ?	<input type="checkbox"/> Donner des explications supplémentaires <input type="checkbox"/> Modifier les tâches et consignes <input type="checkbox"/> Encourager les élèves à chercher des solutions à leurs propres difficultés <input type="checkbox"/> Les amener à surmonter les problèmes ensembles	
Evaluer / faire preuve de réflexion Avez-vous mis quelques chose en place pour les élèves puisse faire preuve de réflexion par rapport aux évaluations ?	<input type="checkbox"/> Faire passer des testes sommatifs (examen blanc) <input type="checkbox"/> Donner des feedback sur les apprentissages et faire des suggestions en vue d'amélioration possibles <input type="checkbox"/> Laisser les élèves rédiger un examen et les leur faire passer mutuellement. <input type="checkbox"/> Leur demander de comparer leurs approches	

Annexe III: Grille d'analyse vierge

Indicateurs contrôle fort contrôle partagé	Contrôle fort	Contrôle Partagé	Contrôle Relâché	Remarques des enseignants
Fonctions cognitive : Présenter et expliquer la matière				
Mettre en relation /structurer Expliquer les liens, donner des analogies. Présenter des résumés, des schémas, des synthèses. Demander aux élèves de trouver des ressemblances et différences entre diverses théories. Donner la consigne de faire des synthèses.				
Analyser Expliquer en détail étape par étape. Poser des questions détaillées.				
Rendre concret / Appliquer Donner des exemples, des applications, des illustrations, faire des liens avec la pratique, interpréter des faits réels. Amener les élèves à faire des liens avec leur propre expérience. Laisser les élèves résoudre un problème, leur demander les implications pratiques.				
Mémoriser / Répéter Revoir la matière régulièrement, donner des unités de révision. Faire passer des examens qui évaluent une compétence.				
Traitement critique Donner les arguments contre et en faveur d'un point de vue, souligner les différentes conclusions possibles. Amener les élèves à présenter des arguments, des points de vue opposés. Organiser des discussions de groupe.				
Sélectionner Dévoiler les points principaux et mineurs, mettre en valeur les concepts principaux. Demander aux élèves quels sont les points principaux et les concepts fondamentaux.				
Fonctions affectives : Créer un climat favorable au point de vue affectif				
Motivation/attente Présenter les contenus d'apprentissage de manière captivante, générant de l'intérêt. Faire en sorte que les élèves croient en leurs propres capacités. Rendre les élèves responsables de leurs apprentissages. Donner des tâches que les élèves arrivent à gérer.				

<p>Se concentrer / faire un effort</p> <p>Attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche, construire à travers des variations et des pauses. Donner des tâches et consignes qui demandent un effort de concentration.</p> <p>Recommander de ne pas étudier trop longtemps. Amener les élèves à parler en groupe des résultats de leur réflexion.</p>				
<p>Attribuer des causes / s'autoévaluer</p> <p>Donner des attributions réalistes, attribuer des échecs à des facteurs contrôlables. Emettre des évaluations constructives.</p> <p>Amener les élèves à attribuer les causes sur la base d'un diagnostic réaliste, à estimer et à valoriser leurs compétences et leur efficacité.</p>				
<p>Mettre en valeur</p> <p>Souligner la pertinence d'un cours ou tâche.</p> <p>Mettre l'accent sur l'importance d'une tâche en vue d'atteindre des objectifs personnels.</p>				
<p>Gérer les émotions</p> <p>Rassurer les apprenants, réduire la peur et l'anxiété.</p> <p>Permettre aux élèves de faire l'expérience du succès, mettre en valeur leurs réussites.</p>				
Fonctions de régulation : Réguler le processus d'apprentissage				
<p>Orienter / Planifier</p> <p>Introduire la matière, vérifier les préconceptions. Informer les apprenants quant aux objectifs d'apprentissage, aux contenus et aux activités.</p> <p>Mobiliser les préconceptions des élèves. Donner une certaine liberté de choix aux élèves quant à la matière, aux objectifs, aux activités.</p>				
<p>Contrôler / tester / diagnostiquer</p> <p>Observer les expressions des élèves, poser des questions. Faire passer des tests, demander aux élèves de résoudre des problèmes pratiques. Etudier le genre et la cause du problème de compréhension.</p> <p>Amener les élèves à contrôler les uns les autres leur processus. Laisser les élèves inventer des questions pour les tests. Amener les élèves à analyser la cause des problèmes.</p>				
<p>Ajuster</p> <p>Donner des explications supplémentaires, modifier les tâches et consignes.</p> <p>Encourager les élèves à chercher des solutions à leurs propres difficultés, les amener à surmonter les problèmes ensemble.</p>				
<p>Évaluer / faire preuve de réflexion</p> <p>Faire passer des tests sommatifs, procurer des examens blancs. Donner un feedback sur les apprentissages et faire des suggestions en vue d'améliorations possibles.</p> <p>Laisser les élèves rédiger un examen et leur faire passer mutuellement des examens. Leur demander de comparer leurs approches avec celles des autres.</p>				

6. ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 16 février 2009.

Vanessa Petoud