



HAL
open science

Impact de l'aide personnalisée sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves

Lucile Grivet

► **To cite this version:**

Lucile Grivet. Impact de l'aide personnalisée sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Education. 2013. dumas-01066622

HAL Id: dumas-01066622

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01066622>

Submitted on 22 Sep 2014

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

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

**MASTER SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
DEUXIÈME ANNEE (M2)
ANNEE 2012/2013**

Impact de l'aide personnalisée sur le Sentiment d'Efficacité
Personnelle des élèves.

NOM ET PRENOM DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE DU SEMINAIRE : THOREL Sabine

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Sciences de l'éducation

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : GRIVET Lucile

SITE DE FORMATION : Valenciennes

SECTION : M2-A2

Direction

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

<u>Introduction</u>	p 3-4
<u>I-Position du problème et Revue de Littérature</u>	p 5-8
<u>II-Cadre théorique</u>	p8-11
<u>III- Présentation de la méthode de recueil des données</u>	p11-16
1-Population étudiée	p 11
2-Domaine d'étude	p 12
3-Démarche d'investigation	p 13
<u>IV- Présentation de la méthode d'analyse des données</u>	p 17
<u>V- Résultats et discussion</u>	p 18-31
1- Résultats individuels	p 18
2- Une vue d'ensemble de l'évolution du groupe	p 21
3- Evolution en fonction du niveau initial du sentiment d'efficacité personnelle de l'élève	p 25
4- Evolution en fonction des attentes des élèves.	p 27
a- Les attentes initiales	p 27
b- Le ressenti des élèves en fin de période	p 27
5- Evolution en fonction du contenu des séances	p 28
6- Evolution en fonction du genre des participants	p 29
7- Conclusion partielle	p 30
<u>VI- Apports et limites</u>	p 31-33
1- Les apports de notre étude	p 31
a- Concernant l'aide personnalisée et le sentiment d'efficacité personnelle	p 31
b- Les apports pour la pratique enseignante	p 32
2- Les limites de notre étude	p 33
<u>Conclusion</u>	p 34-35
<u>Références bibliographiques</u>	p 36-37
<u>Annexes</u>	

Sommaire

Tableaux et graphiques

A-<u>Résultats de f1</u> :	p 18
A.1- Tableau récapitulatif des scores par item pour chaque questionnaire.	
A.2- Diagramme représentant la répartition des items en fonction de l'évolution des scores.	
B-<u>Résultats de f2</u> :	p 18
B1- Tableau récapitulatif des scores par item pour chaque questionnaire.	
B2- Diagramme représentant la répartition des items en fonction de l'évolution des scores.	
C-<u>Résultats de g1</u> :	p 19
C1- Tableau récapitulatif des scores par item pour chaque questionnaire.	
C2- Diagramme représentant la répartition des items en fonction de l'évolution des scores.	
D-<u>Résultats de g2</u> :	p 19
D1- Tableau récapitulatif des scores par item pour chaque questionnaire.	
D2- Diagramme représentant la répartition des items en fonction de l'évolution des scores.	
E-<u>Résultats de g3</u> :	p 20
E1- Tableau récapitulatif des scores par item pour chaque questionnaire.	
E2- Diagramme représentant la répartition des items en fonction de l'évolution des scores.	
F- <u>Diagramme représentant la répartition moyenne des items en fonction de l'évolution des scores.</u>	p 21
G- <u>Tableau récapitulatif du nombre d'items moyen par score aux questionnaires 1 et 2.</u>	p 22
H- <u>Tableau récapitulatif de l'évolution des scores par item et par élève.</u>	p 23
I-<u>Graphique représentant l'évolution du Sentiment d'Efficacité Personnelle de chaque élève.</u>	p 25
J-<u>Tableau récapitulatif de l'évolution du Sentiment d'Efficacité Personnelle par élève en pourcentage.</u>	p 26

Introduction

« *Mais où en est le système éducatif français dans la poursuite de l'objectif de la réussite de tous ?* ». Telle est la question posée par X.Nau (2011, p 87) dans un rapport du Conseil économique, social et environnemental en septembre 2011. L'auteur y fait le constat d'un « échec scolaire massif » en précisant que les inégalités de résultats scolaires sont aujourd'hui encore corrélées positivement aux inégalités sociales. Le débat ouvert dans les années 1960 par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur la capacité du système éducatif à remettre en cause la logique de reproduction sociale est donc encore aujourd'hui d'actualité.

Pourtant, comme le précise X.Nau (2011) cela fait plus de cinquante ans que la réduction des inégalités scolaires est une préoccupation gouvernementale. Les dispositifs tels que la mise en place de l'éducation prioritaire (instauration des Zones d'éducation prioritaires en 1981) se succèdent sans parvenir à enrayer le phénomène des inégalités scolaires.

En effet, le constat effectué par X.Nau (2011) est accablant : en mentionnant les chiffres fournis par le Haut Conseil de l'Education en 2007 dans le rapport concernant les résultats de l'école primaire, il affirme que, quatre élèves sur dix rencontrent des difficultés à la fin de leur scolarité primaire.

La mise en place de l'aide personnalisée en 2008 constitue le dernier dispositif en date visant la réduction des inégalités scolaires. La participation à ce dispositif s'opère en fonction des résultats scolaires obtenus dans un domaine relatif aux mathématiques ou au français. Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté mis en place visent alors essentiellement l'amélioration de ces résultats par le traitement des difficultés de stockage, de rappel ou de traitement de l'information. Or de faibles résultats scolaires ne sont pas forcément le signe de lacunes cognitives.

De nombreux travaux anglo-saxons (Albert Bandura ou Thérèse Bouffard par exemple) et plus récemment européens (parmi lesquels ceux de Gwenaëlle Joet et ceux de Julien Masson) se sont penchés sur l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans

la réussite des actions engagées par un individu quel que soit le domaine. Nous exposerons les résultats de ces différents travaux au cours de ce mémoire.

Il me semble donc important de comprendre comment ce sentiment d'efficacité personnelle peut conditionner la réussite scolaire des élèves et dans quelle mesure le dispositif d'aide personnalisée intervient sur ce dernier.

Le présent mémoire se voudra être le reflet de la réflexion menée au cours des deux ans de master sciences et métiers de l'éducation et de la formation, tant au niveau de mon travail personnel que lors des séminaires. Je présenterai dans ce mémoire l'évolution de ma réflexion telle que je l'ai menée tout au long de ces deux années. Cela m'amènera à dévoiler la problématique retenue, à laquelle répondra la recherche que j'ai investie, ainsi que les hypothèses de travail et l'objet d'étude. En découlera la présentation du cadre théorique utilisé, de la méthode de recueil de données retenue et appliquée ainsi que la présentation de la méthode d'analyse des données. Nous poursuivrons avec la présentation et l'analyse des résultats qui permettront d'ouvrir une discussion avant de conclure.

I) Position du problème et Revue de Littérature.

J'ai choisi de centrer mes recherches sur **l'impact de l'Aide personnalisée sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves y participant**. Tel est d'ailleurs le titre que j'ai retenu pour mon mémoire de recherche. Je souhaitais en effet travailler sur un sujet en lien avec les difficultés scolaires. Ce terme est fréquemment utilisé pourtant, par le biais de mes lectures je me suis aperçue que je le méconnaissais. J'ai personnellement vécu une scolarité sans embuches. Toutefois, j'ai toujours été sensible à la situation de camarades pour qui ce n'était pas le cas, en cherchant à leur apporter l'aide la plus adaptée possible. Dès lors, pour certains, je me suis rendue compte que leurs échecs semblaient moins liés à des lacunes cognitives, qu'à un manque de confiance en eux et en leurs capacités. Cette première intuition s'est renforcée lors du stage que j'ai effectué au mois de février 2012 dans une classe de CE1. Un élève particulièrement démobilisé dans les apprentissages a attiré mon attention. Je me suis alors installée à ses côtés et il m'a dit « *tu sais, j'arrête de faire des efforts, de toute façon je n'y arriverai pas* ». Cette intervention m'a fortement interpellée d'autant plus que cet élève participait à l'aide personnalisée (dispositif que l'on explicitera par la suite) et que son comportement était tout autre. En effet, en groupe restreint, cet élève était attentif, concentré sur la tâche assignée par l'enseignante et très sensible aux encouragements de cette dernière. J'ai alors supposé que les mauvais résultats scolaires de cet élève n'étaient peut-être pas totalement liés à des difficultés d'ordre cognitives.

Par la suite, j'ai engagé un travail de lecture sur le thème des difficultés scolaires, leur traitement par l'institution et le décrochage scolaire. Pierre-Yves Bernard (2011) a mené une étude sur le décrochage scolaire. Il a mis en avant trois dimensions de l'expérience scolaire que sont la réussite académique (les résultats), l'adaptation normative et l'engagement de l'élève dans sa scolarité. Le décrochage est selon l'auteur, lié à la dégradation plus ou moins importante d'une, voire de plusieurs de ces dimensions. De plus, Ramond et Louis (2009) définissent deux types de difficultés : les difficultés d'ordre affectif qu'ils distinguent des difficultés « plus scolaires ». Les premières étant apparentées aux deux dernières dimensions décrites par PY. Bernard, liées au rapport aux autres et à soi. Le second type de difficultés relève notamment d'un mauvais traitement des

informations et d'une mauvaise structuration des savoirs par l'élève. Les difficultés rencontrées par les élèves sont donc plurielles.

Le rapport coordonné par Bruno Suchaut en février 2007 pour le Haut Conseil de l'Éducation intitulé Éléments d'évaluation de l'école primaire française, indique que les élèves suivis par les dispositifs d'aide sont retenus sur des critères qui relèvent souvent de dimensions sociales (sont visés les élèves issus de familles socialement défavorisées) et de dimensions scolaires (niveau scolaire des élèves), de mauvais résultats étant attribués à des lacunes cognitives. Ce rapport préconise une définition précise des difficultés auxquelles on veut remédier, ce qui passe nécessairement par une définition des objectifs visés par les dispositifs (acquisitions ou comportements par exemple). La dimension affective est délaissée par rapport à la dimension purement scolaire et académique car, comme Bruno Suchaut (2011) le précise, les acquisitions des élèves sont bien plus faciles à mesurer que leurs attitudes ou leurs comportements. Partant de ce constat, la recherche menée par la fédération nationale des associations des rééducateurs de l'éducation nationale (FNAREN) en 2009 visant à comparer l'efficacité de l'Aide personnalisée par rapport au RASED s'appuie sur un outil prenant en compte d'autres dimensions parmi lesquelles la dimension relationnelle.

J'ai décidé d'orienter mes recherches sur l'aspect affectif des apprentissages et des difficultés, car mes premières lectures s'y référant m'ont beaucoup intéressée et m'ont donnée envie d'en apprendre davantage. Il me restait toutefois à cibler un cadre théorique précis. En découvrant celui portant sur le sentiment d'efficacité personnelle j'ai trouvé ce vers quoi je souhaitais orienter mes recherches.

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle initié par Albert Bandura a fait l'objet de nombreuses études outre atlantique et particulièrement par des auteurs canadiens tels que T. Bouffard et L. Bordeleau (1999).

Le sentiment d'efficacité personnelle, point de départ et clef de voûte de cette recherche constitue le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée et que nous développerons dans la seconde partie de ce rapport.

PY Bernard (2011) et S.Bonnery (2003) déclarent dans leurs travaux respectifs que les difficultés scolaires menant potentiellement au décrochage scolaire trouvent leur origine à l'école primaire.

Je me suis donc intéressée aux dispositifs visant à pallier les difficultés scolaires dès l'école primaire. Il existe les RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) mis en place en 1996, l'élève est pris en charge par un enseignant spécialisé pendant le temps scolaire.

Plus récemment, la circulaire n02008-082 du 5 juin 2008 relative à l'aménagement du temps scolaire met en place à l'initiative du conseil des maîtres un dispositif d'aide personnalisée au sein des écoles. L'aide est apportée par l'enseignant titulaire de la classe à un petit groupe d'élèves dont les difficultés sont passagères.

Peu d'études ont été menées sur ce dispositif récent. A. Si Moussa (2011) est l'un des rares chercheurs à s'être interrogé sur l'efficacité de ce dispositif. D'après les enseignants qu'il a interrogés, l'aide personnalisée a peu d'effet sur les résultats scolaires mais c'est un dispositif efficace sur le plan relationnel, les élèves adoptant une attitude nouvelle vis-à-vis des autres, du savoir et de leurs capacités. Ce constat est partagé par les enseignants que j'ai rencontrés dans le cadre de mes stages.

Plusieurs questions ont alors émergé :

*Les élèves participant à l'aide personnalisée ont-ils nécessairement un sentiment d'efficacité personnelle faible ?

*La participation à l'aide personnalisée est-elle vécue comme une aide ou comme une punition par les élèves ?

*qu'attendent les élèves de leur participation à l'aide personnalisée ?

Ces questions m'ont amenée à formuler ma problématique de recherche: **Dans quelle(s) mesure(s) la participation à l'aide personnalisée a-t-elle des effets sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves?**

Nous pouvons alors émettre plusieurs hypothèses:

-Nous pouvons supposer que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves y participant évolue positivement du fait de la proximité plus grande avec l'enseignant, du groupe de travail en effectif restreint et la fixation par l'enseignant d'objectifs adaptés au niveau des élèves.

-Nous pouvons supposer par ailleurs que la participation à l'aide personnalisée n'a aucune incidence sur le niveau du sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

-Nous pouvons enfin supposer que le sentiment d'efficacité personnelle se dégrade. Le rapport coordonné par Bruno Suchaut en février 2007 indique que la participation d'un élève à un dispositif d'aide peut être stigmatisant et peut entraîner un effet « d'étiquetage » comme élève faible ce qui peut nuire à la progression des élèves

L'objet d'étude qui en découle est **l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves après une période de participation à l'aide personnalisée.**

II) Cadre théorique.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, la recherche présentée dans ce rapport traite d'un éventuel impact de l'aide personnalisée sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Il convient donc de présenter de manière plus détaillée le concept de sentiment d'efficacité personnelle élaboré en 1977 par le psychologue américain Albert Bandura.

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie aux croyances qu'ont les gens en leurs capacités à effectuer une tâche précise dans une activité donnée et à produire des résultats attendus. A.Bandura (2007, p12) le définit comme étant « [...] *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* ».

Comme le souligne J.Lecomte (2004, p59) le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle essentiel dans des domaines variés. Bigeon et Blanchard (2002) montrent par exemple qu'il est possible que des jeunes s'orientent vers des domaines d'études pour lesquels ils s'estimaient inefficaces grâce à des interventions collectives ou individuelles menées par des enseignants ou des conseillers d'orientation. Ces interventions visant spécifiquement l'amélioration du Sentiment d'Efficacité Personnelle des jeunes dans ces domaines. Les auteurs mettent ainsi en évidence le rôle du Sentiment d'Efficacité Personnelle dans le choix de l'orientation scolaire.

Des études portant sur l'importance d'agir sur le sentiment d'efficacité personnelle ont également été menées dans le domaine du sport, de l'insertion professionnelle mais également dans la santé physique et mentale (E. de Almeida et JM Petot (2004)).

J. Lecomte (2004, p60) précise que « *le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées* ».

A. Bandura (2007, p326) mentionne les travaux de Collins (1982). Ce dernier a mis en évidence que des enfants ayant le même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue. Ainsi, comme conclue Lecomte (2004) l'efficacité personnelle perçue constitue un meilleur prédicateur de la performance intellectuelle que les compétences seules. Les personnes ayant un sentiment d'efficacité élevé envisagent les tâches comme des défis à relever alors que les personnes dont le sentiment d'efficacité personnelle est faible les abordent comme des menaces qu'ils doivent éviter. Un sentiment d'efficacité élevé amène les individus à donner le meilleur d'eux-mêmes dans la réalisation d'une tâche. Le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et motivation intrinsèque des individus, évoqué par A. Bandura (2007, p113 et 115) a été réaffirmé par les travaux de T. Bouffard et L. Bordeleau (1999, p 390).

Plusieurs auteurs comme T. Bouffard et L. Bordeleau (1999) ou J. Masson (2011, p227-228) ont mis en évidence que les résultats scolaires des élèves sont en corrélation avec la force plus ou moins importante de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Cette présentation met en évidence l'importance du sentiment d'efficacité personnelle pour la réussite des actions entreprises par les individus.

A. Bandura (2007, p24) distingue sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi. Tâche à laquelle s'attelle également J. Lecomte (2004, p 61) et G. Joet (2010, p52). Selon cette dernière, l'estime de soi est un jugement personnel de valeur, qui vise à percevoir la force avec laquelle l'individu s'accepte et se respecte. Le sentiment d'efficacité personnelle correspond, quant à lui à la perception que les individus ont de leur capacité à effectuer telle ou telle tâche.

Il convient également de distinguer sentiment d'efficacité personnelle (autrement appelé sentiment d'auto efficacité par A.Bandura lui-même) et perception de compétence comme le fait G. Marcotte (2007, premier point du premier chapitre). Le sentiment d'efficacité personnelle énoncé par A.Bandura (2007) est relatif à un domaine précis (la géométrie en mathématiques ou la lecture en français par exemple). G.Marcotte (2007) précise que le concept de perception de compétence est relatif à des domaines généraux ; nous pouvons par exemple mentionner les perceptions de compétence cognitive, sociale ou encore physique.

G. Marcotte (2007, p15) précise toutefois que ces termes sont de plus en plus utilisés de manière interchangeable dans les travaux de recherche.

Le sentiment d'efficacité personnelle se construit progressivement grâce au traitement d'informations issues de quatre sources (Bandura, 2007) :

-Les performances antérieures de réussites ou d'échecs sont reconnues comme étant la source la plus importante selon G.Marcotte (2007). Ce constat est partagé par J.Lecomte (2004), qui indique que les succès permettent de construire un sentiment d'efficacité personnelle fort tandis que les échecs le dégradent.

Le doute de soi est, selon A.Bandura (2007, p113), une réaction classique et normale après un échec, mais ce qui importe est la vitesse avec laquelle l'individu récupère l'efficacité perçue après les difficultés.

-Les expériences vicariantes c'est le fait que pour évaluer ses capacités, une personne tire aussi des conclusions de l'observation des actions entreprises par d'autres individus.

D'après Bandura (ibidem), le bénéfice est plus grand lorsque les élèves observent des pairs qui montrent des progrès dans l'acquisition des compétences que l'observation de camarades qui manifestent un haut degré de maîtrise dès le début.

Toutefois, sur ce point Galand et Vanlede (2004) insistent sur l'effet ambivalent de ces expériences qui peuvent nuire au sentiment d'efficacité personnelle des élèves qui ont les moins bons résultats scolaires.

-La persuasion par autrui ou feed-back. Un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève et un entourage qui l'encourage facilite le développement de son sentiment d'efficacité personnelle.

-L'état physiologique et émotionnel : -le sentiment d'efficacité personnelle peut être influencé par des expériences émotives comme le niveau d'anxiété ou de bien-être.

Dans le domaine scolaire, A.Bandura (2007) a identifié une autre source d'influence du sentiment d'efficacité personnelle. Selon le psychologue canadien, afin de maintenir la motivation et le développement du sentiment d'efficacité personnelle, il est préférable de définir un objectif à long terme avec une série de sous-objectifs accessibles par les élèves leur permettant de maintenir leurs efforts.

III) Présentation de la méthode de recueil des données.

1- Population étudiée

J'ai souhaité mener une recherche dans laquelle était prise en compte la parole des élèves. Comme le constate Cécile Carra (2009, p45) il est important de considérer l'enfant comme un « *acteur social à part entière* » capable de s'exprimer, de donner un avis. Ceci est d'autant plus vrai dans les études menées en milieu scolaire car les élèves sont les premiers acteurs de leur vie scolaire.

Plusieurs auteurs ont mis en évidence la difficulté de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle chez de jeunes enfants. T.Bouffard et L.Bordeleau (1999) indiquent ainsi que les très jeunes enfants sont très optimistes sur leurs capacités, leur sentiment d'efficacité personnelle est alors très élevé. G.Marcotte (2007) précise que pour certains enfants, c'est le biais inverse qui se produit à savoir l' « illusion d'incompétence », leur sentiment d'efficacité personnelle est faible et ne reflète pas leurs capacités réelles. Toutefois, les auteurs précisent que ces biais concernent les très jeunes élèves, ils s'atténuent dès l'arrivée à l'école élémentaire (correspondant à la première année de primaire au Québec).

Comme le précisent T.Bouffard et L.Bordeleau (1999), peu d'études concernant les variables motivationnelles et notamment le sentiment d'efficacité personnelle ont porté sur de jeunes enfants. En effet, les études portent surtout sur des élèves du secondaire (comme celle de Bigeon et Blanchard (2002)) voire du supérieur ou sur des adultes (celle de B.Perrault, DG Brassart et A.Dubus (2010) porte sur des enseignants stagiaires).

Dans la mesure où, comme nous l'avons montré, le sentiment d'efficacité est déterminant pour la scolarité des élèves, le niveau Cours Élémentaire première année (CE1) m'a semblé le plus approprié pour cette recherche. En effet, pour les élèves de ce

niveau il y a un objectif à long terme qui est la maîtrise du premier palier du socle commun de connaissances et de compétences. Par ailleurs, des élèves de cet âge ont acquis une autonomie qui leur permet de répondre à un questionnaire. Je n'ai pas retenu le niveau Cours Préparatoire (CP) car j'ai mené mes expérimentations en début d'année (deuxième période) or le changement de rythme induit par le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire aurait pu constituer un biais pour mon étude.

J'ai alors entamé la recherche de mon terrain d'étude. Après avoir pris contact avec plusieurs enseignants de CE1, j'ai mené mon expérimentation dans une école de dix classes en milieu urbain. L'enseignante qui m'a accueillie respecte, dans sa gestion des activités proposées en aide personnalisée, les recommandations d'A. Bandura (2007) pour faire évoluer positivement le sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, à chaque séance, l'enseignante assignait des objectifs atteignables par chaque élève, en veillant à ce qu'ils puissent percevoir eux-mêmes les progrès effectués.

J'ai mené mon étude avec une population de cinq élèves : trois garçons et deux filles n'étant pas tous dans la même classe. Dans cette école, les enseignants ne travaillent pas forcément avec leurs propres élèves en aide personnalisée. L'enseignante dont j'ai suivi les séances d'aide personnalisée en lecture travaillait ainsi avec certains élèves de sa collègue, qui consacrait ses séances d'aide personnalisée aux élèves rencontrant des difficultés en mathématiques.

2- Domaine d'étude

A. Bandura (2007) constate que le sentiment d'efficacité personnelle peut varier d'un domaine d'activité à l'autre. Mon questionnaire portera donc sur un domaine précis tout comme celui de E. De Almeida et JM Petot (2004) et G. Marcotte (2007) ou encore T. Bouffard et L. Bordeleau (1999). Les deux domaines privilégiés dans les diverses études étant le français et les mathématiques.

Pour ma part, j'ai choisi de centrer mon étude sur le français et plus particulièrement sur la lecture. J. Masson (2011, p228) conclue de ses travaux que le sentiment d'efficacité personnelle en français impacte non seulement les résultats scolaires dans les domaines littéraires mais plus largement l'ensemble des résultats scolaires. Agir sur le sentiment d'efficacité personnelle en lecture est donc un enjeu majeur. Par ailleurs les travaux menés

sous la houlette de P. Esquieu pour le ministère de l'éducation nationale en 2010 montrent que de 1997 à 2007, la proportion d'élèves en difficultés de lecture à l'entrée en sixième est passée de 14,9% à 19% (page 50). Il m'a alors semblé important de constater comment l'aide personnalisée traite ces difficultés de lecture.

3- Démarche d'investigation

Nous avons mentionné le fait que la plupart des études relatives au sentiment d'efficacité personnelle portent sur des adultes ou de jeunes adultes. Dans ces dernières, la méthode utilisée pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des membres de l'échantillon est souvent celle initialement élaborée par A. Bandura (2007) qu'il détaille dans son ouvrage. Sa démarche consiste en la passation de questionnaires comportant des items pour lesquels les individus interrogés doivent se positionner sur une échelle de 1 à 100 avec des degrés intermédiaires en fonction de la force avec laquelle ils se sentent concernés par les items.

Cette méthode est difficile à mettre en place avec des élèves d'école primaire qui ne parviendraient pas à se situer aussi précisément sur une échelle. C'est la raison pour laquelle des aménagements ont été réalisés par les auteurs ayant effectué leurs travaux avec une population de jeunes enfants.

G. Joet (2010) et J. Masson (2011), dont les populations étaient constitués d'élèves de cycle 3 ont utilisé un questionnaire dont la présentation est semblable à celle utilisée par A. Bandura mais en adaptant l'échelle. Les élèves devaient en effet se situer sur une échelle de 1 à 6 (1 correspondant à pas du tout vrai et 6 à tout à fait vrai).

S. Harter (cité par G. Marcotte (2007, p79)) a développé une méthode de passation des questionnaires sous forme imagée. Pour chaque énoncé, l'enfant doit indiquer entre deux groupes d'élèves (le groupe des cercles et le groupe des carrés) celui dont il se sent le plus proche. Ensuite, il peut choisir entre la grande figure si la description lui correspond fortement ou la petite figure s'il considère que la description lui correspond faiblement. Cette méthode a été reprise notamment par T. Bouffard et L. Bordeleau (1999) et G. Marcotte (2007).

J'ai quant à moi utilisé cette seconde forme de questionnaire, plus adaptée à des élèves de CE1 grâce à sa présentation plus ludique. De plus je souhaitais éviter le fait que les élèves assimilent les chiffres de l'échelle à une notation. En effet, pour ces élèves les notes

reflètent leurs difficultés. À chaque figure correspond toutefois un score mais sans que l'élève ne le visualise et en ai conscience. Par exemple pour l'item Q (**Annexe 1**), au grand carré est affecté le score 1, au petit carré le score 2, au petit cercle le score 3 et au grand cercle le score 4. Les items formulés positivement concernent tantôt le groupe des cercles, tantôt le groupe des carrés pour éviter qu'un élève ne constate qu'il se situe toujours dans l'un des groupes et que cela influence ses réponses. Dans tous les cas, le codage des figures est élaboré de sorte que les scores élevés traduisent bien une expérience positive pour l'élève.

Conformément aux recommandations d'A. Bandura (2007, p72), les items permettant de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle sont formulés en termes de « je suis capable de », « je sais » ou je « peux » donc au présent plutôt que « je serai capable de », « je ferai » ou « je pourrai ». Les premières formulations indiquent une évaluation de capacité tandis que les secondes formulations s'apparentent davantage à des déclarations d'intention.

Dans mes questionnaires, six items me permettent de mesurer le sentiment d'efficacité des élèves en lecture en faisant la moyenne des scores obtenus pour chaque item. Pour affiner ma recherche et éventuellement expliquer certains résultats j'ai intégré trois items relatifs aux expériences de maîtrise, trois autres relatifs aux expériences vicariantes, trois items concernent la persuasion par autrui et les trois derniers ont trait à l'état physiologique et émotionnel sur le modèle du questionnaire utilisé par G. Joet (2010). Ces douze items me permettront de mettre en évidence dans quelle mesure les sources qui participent à la construction du sentiment d'efficacité personnelle évoluent après une période d'aide personnalisée (**Annexe 1**). Toutefois, dans les questionnaires élèves, les différents items ont été répartis de manière non ordonnée afin que les élèves ne puissent pas repérer les différentes dimensions que je souhaitais évaluer (**Annexes 2 et 4**). Notons que les deux premiers items visent à mettre les élèves à l'aise et ne seront pas pris en compte dans l'analyse. Dans l'annexe 1 figurent les scores correspondant à chaque figure.

Afin de formuler les items permettant de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle je me suis appuyée sur les travaux de J. Masson (2011), ceux de G. Joet (2010) ainsi que sur les programmes du Bulletin Officiel du 19 juin 2008 en sélectionnant les compétences en lecture relatives au niveau CE1. Il a toutefois été nécessaire de les rendre accessibles à des élèves de cycle 2. Ainsi dans le questionnaire de G. Joet la différence entre certains items

est infime. Je n'en ai donc retenu qu'un afin que les intitulés ne paraissent pas redondants aux yeux des élèves, ce qui pourrait les déstabiliser et affaiblir leur attention.

G.Joet (2010, p345) propose ainsi aux élèves les deux items suivants :

-« Parmi les adultes que j'admire le plus, la majorité aime le français »

-« Les personnes à qui je voudrais ressembler sont surtout des personnes qui aiment le français ».

Les différences entre ces deux intitulés me paraissent subtiles et l'auraient sans doute été pour de jeunes enfants.

Les études menées par les auteurs mentionnés dans ce rapport sont quantitatives, la passation des questionnaires se faisant collectivement et à grande échelle. La recherche que j'ai menée est compréhensive et qualitative.

Mon objet d'étude est l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves après une période d'aide personnalisée. Peu d'études ont porté sur une évolution du sentiment d'efficacité personnelle mise à part celle de G.Joet (2010). Afin de mesurer une éventuelle évolution, il m'a donc fallu organiser la passation de deux questionnaires aux mêmes élèves, l'un en début de période et le second en fin de période. Les items des deux questionnaires sont bien entendu les mêmes. Il a toutefois été nécessaire de compléter ceux du second questionnaire pour mettre en évidence le seul impact éventuel de l'aide personnalisée.

La passation ne s'est pas faite de manière collective. En effet, le nombre réduit d'élèves sur lesquels porte ma recherche m'a permis d'organiser des passations de manière individuelle. Rappelons que les élèves de l'échantillon ont des difficultés en lecture, il ne s'agissait donc pas pour moi de compromettre la pertinence des réponses à cause d'une lecture erronée des intitulés ou de problèmes de compréhension. Cette méthode de passation des questionnaires m'a permis de mettre à l'aise chaque élève, de lire et reformuler si besoin les items. J'ai veillé à ce que les entretiens se déroulent en lieu neutre (une salle autre qu'une salle de classe), au calme et à ne pas me placer en face des élèves mais à côté pour éviter l'effet « interrogatoire ».

J'ai mené la passation des questions au cours de la seconde période (entre les vacances de la Toussaint et les vacances de Noël). Ce choix me semblait le plus judicieux afin de pouvoir organiser un pré-test en fin de première période et surtout de laisser aux élèves le

temps de se familiariser avec leur nouvelle classe, leur nouvel enseignant et de reprendre leurs habitudes scolaires après les vacances estivales.

J'ai organisé le premier entretien avant la reprise de l'aide personnalisée le 12 novembre 2012 (**Annexe 2**) et le second après les dernières séances le 20 décembre 2012 (**Annexe 4**). Après chaque questionnaire, j'ai souhaité poser quelques questions ouvertes ou semi-ouvertes aux élèves dans le but d'affiner éventuellement les résultats des questionnaires (**Annexe 3 et 5**). **Les annexes 6 à 10** présentent les questionnaires et les réponses aux entretiens de chaque élève de l'échantillon identifiés sous les pseudonymes f1, f2, g1, g2 et g3. La lettre « f » indique que l'élève est une fille et la lettre « g » indique que l'élève est un garçon.

Avant la passation du premier questionnaire, j'ai participé à certaines activités de l'école afin que les élèves s'habituent à ma présence et ne soient pas déstabilisés lors des entretiens individuels. Entre les deux questionnaires, j'ai participé à une séance d'aide personnalisée par semaine afin de voir le déroulement des séances et toujours dans le but de pouvoir expliciter certaines réponses obtenues dans les questionnaires.

Comme je l'ai mentionné plus haut, avant de mener les entretiens en seconde période, j'ai organisé un pré-test le vendredi 19 octobre. J'ai interrogé deux élèves ayant participé aux séances d'aide personnalisée en lecture avec la même enseignante que les élèves faisant partie de mon échantillon. L'enseignante avait sélectionné pour ce pré-test deux élèves qui ne participeraient plus aux séances d'aide personnalisée en lecture en seconde période. L'organisation de ce pré-test avait pour but de vérifier que l'intitulé de mes items était compréhensible par des élèves de CE1. J'ai chronométré le temps mis par les élèves pour répondre aux questions (à leur insu pour ne pas les rendre anxieux). Un temps plus long pouvant traduire une incompréhension des énoncés ou un degré de difficulté trop important.

Je n'ai pas eu de modification à apporter au questionnaire après ce pré-test, les élèves ayant répondu rapidement sans rencontrer de problème de compréhension. Je me suis aperçue que les élèves ont une idée précise de ce qu'ils sont capables de faire, de la manière dont ils se perçoivent et perçoivent leur entourage et qu'ils sont capables de l'exprimer.

IV) Méthode d'analyse des données.

Après avoir mené les deux entretiens j'ai reporté dans un tableau (**tableaux page 18-20**) les scores correspondants aux figures sélectionnées par les élèves pour chaque item. J'ai mis en évidence l'évolution positive, négative ou nulle des scores pour chaque item (**tableau page 23**). J'ai par ailleurs procédé à la réalisation d'un diagramme circulaire par élève représentant la répartition des items en fonction de l'évolution des scores (**pages 18-20**).

J'ai dans un premier temps observé l'évolution pour tous les items du questionnaire avant de centrer mon attention sur ceux relatif au sentiment d'efficacité personnelle.

Après avoir dégagé l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle pour chaque élève de l'échantillon, il me fallait expliquer les résultats obtenus. Pour ce faire j'ai utilisé les réponses fournies par les élèves aux questions posées lors des entretiens suivant chaque questionnaire. Ces réponses m'ont apportée un éclairage précieux pour l'analyse des résultats.

J'ai par ailleurs cherché à étayer mes propos en prenant appui sur les travaux menés par les chercheurs mentionnés dans le corps de ce mémoire.

Ainsi, mes catégories d'analyse ont émergé à la suite de la mise en parallèle des résultats chiffrés, de l'exploitation des réponses aux entretiens et des conclusions des travaux existants.

V- Résultats et discussion

1-Résultats individuels

A- f1 (fille 1)

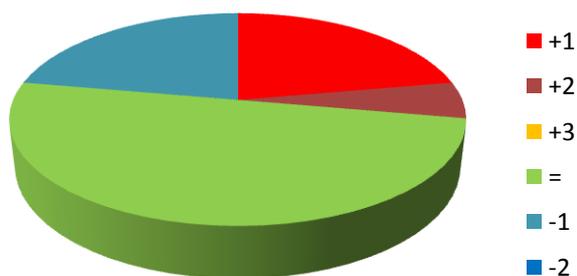
A.1-Scores obtenus pour chaque item

f1	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Item C	2	2
Item E	3	2
Item G	3	3
Item K	4	3
Item O	2	3
Item R	2	3
Total SEP	2,66666667	2,66666667
Item D	1	3
Item J	2	2
Item Q	2	2
Total expériences de maîtrise	1,66666667	2,33333333
Item F	4	3
Item I	4	4
Item N	3	3
Total expériences vicariantes	3,66666667	3,33333333
Item H	2	3
Item M	3	3
Item T	1	2
Total persuasions sociales	2	2,66666667
Item L	3	2
Item P	4	4
Item S	4	4
Total état émotionnels	3,66666667	3,33333333

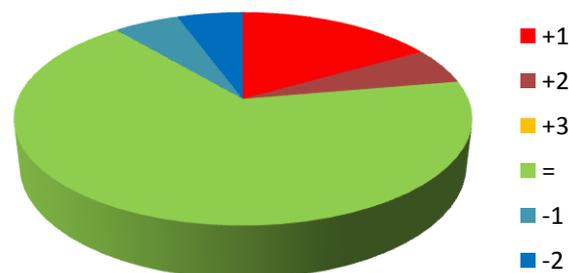
B- f2 (fille 2)

B.1-Scores obtenus pour chaque item

f2	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Item C	2	2
Item E	2	2
Item G	3	3
Item K	2	2
Item O	2	2
Item R	2	2
Total SEP	2,16666667	2,16666667
Item D	2	1
Item J	2	2
Item Q	2	3
Total expériences de maîtrise	2	2
Item F	4	4
Item I	2	2
Item N	2	4
Total expériences vicariantes	2,66666667	3,33333333
Item H	2	2
Item M	2	2
Item T	3	1
Total persuasions sociales	2,33333333	1,66666667
Item L	2	2
Item P	2	3
Item S	1	2
Total état émotionnels	1,66666667	2,33333333



A2- Répartition des items en fonction de l'évolution des scores pour f1.



B2-Répartition des items en fonction de l'évolution des scores pour f2

C- g1 (garçon 1)

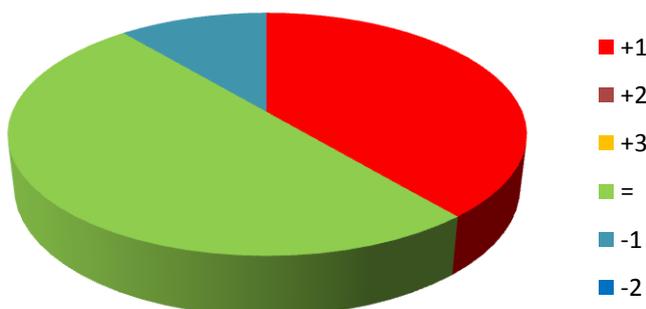
C.1-Scores obtenus pour chaque item

g1	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Item C	2	3
Item E	4	3
Item G	2	3
Item K	2	3
Item O	3	3
Item R	2	3
Total SEP	2,5	3
Item D	2	2
Item J	2	3
Item Q	3	3
Total expériences de maîtrise	2,33333333	2,66666667
Item F	4	4
Item I	1	1
Item N	3	4
Total expériences vicariantes	2,66666667	3
Item H	2	3
Item M	3	3
Item T	1	1
Total persuasions sociales	2	2,33333333
Item L	3	3
Item P	4	3
Item S	4	4
Total état émotionnels	3,66666667	3,33333333

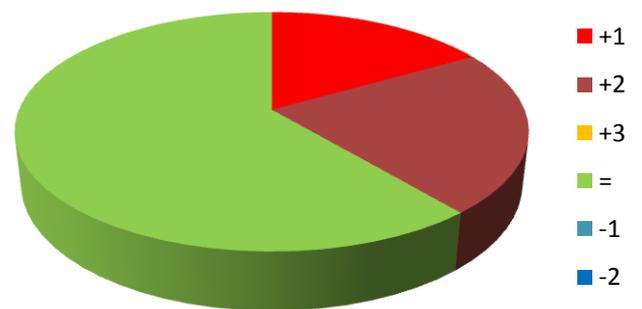
D- g2 (garçon 2)

D.1-Scores obtenus pour chaque item

g2	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Item C	1	3
Item E	2	2
Item G	2	2
Item K	1	1
Item O	2	2
Item R	1	2
Total SEP	1,5	2
Item D	2	2
Item J	3	3
Item Q	2	4
Total expériences de maîtrise	2,33333333	3
Item F	2	4
Item I	4	4
Item N	3	3
Total expérience de maîtrise	3	3,66666667
Item H	2	4
Item M	4	4
Item T	3	4
Total persuasions sociales	3	4
Item L	1	2
Item P	4	4
Item S	4	4
Total état émotionnels	3	3,33333333



C.2-Répartition des items en fonction de l'évolution des scores pour g1

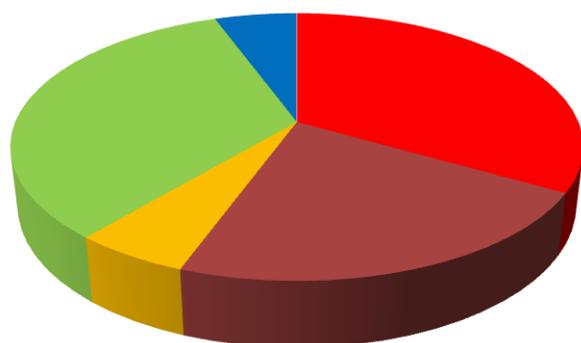


D.2-Répartition des items en fonction de l'évolution des scores pour g2

E- g3 (garçon 3)

E.1-Scores obtenus pour chaque item

g3	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Item C	1	2
Item E	2	3
Item G	1	3
Item K	1	2
Item O	1	2
Item R	2	4
Total SEP	1,33333333	2,66666667
Item D	1	3
Item J	1	4
Item Q	2	4
Total expériences de maîtrise	1,33333333	3,66666667
Item F	4	4
Item I	4	4
Item N	3	3
Total expériences vicariantes	3,66666667	3,66666667
Item H	3	4
Item M	4	4
Item T	4	4
Total persuasions sociales	3,66666667	4
Item L	4	4
Item P	4	2
Item S	2	3
Total état émotionnels	3,33333333	3



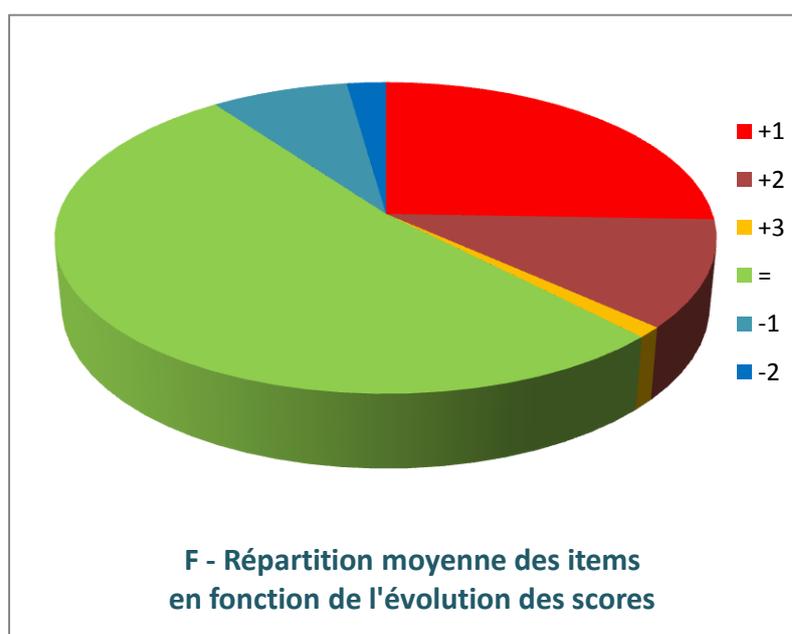
E2-Répartition des items en fonction de l'évolution des scores pour g3

- +1
 - +2
 - +3
 - =
 - -1
 - -2
- +1, +2, +3 correspondent aux **évolutions positives.**
 = correspond aux **évolutions nulles.**
 -1, -2 correspondent aux **évolutions négatives.**

Nous avons répertorié dans les tableaux précédents, les scores attribués pour chaque item par les élèves avant et après les séances d'aide personnalisée à partir des deux questionnaires (**Annexes 6 à 10**). De plus, pour chaque élève, nous avons élaboré un diagramme circulaire qui met en évidence la répartition des items en fonction de l'évolution des scores.

2- Une vue d'ensemble de l'évolution du groupe.

Il me semble pertinent de développer dans un premier temps, les évolutions concernant le groupe dans son ensemble avant de s'attacher aux spécificités individuelles. En effet, les cinq élèves de l'étude ont travaillé ensemble au sein d'un groupe restreint de six élèves lors des séances d'aide personnalisée. Une telle organisation ayant pour but comme le note A. Si Moussa (2011) d'offrir aux élèves une approche différente des procédures à mettre en œuvre.



Rappelons que les questionnaires sont constitués de 18 items. En moyenne, 6,8 items ont évolué positivement, 9,4 ont connu une évolution nulle et 1,8 ont évolué négativement.

Ainsi, l'évolution dominante est l'évolution nulle sauf pour l'élève g3. Le constat sur l'efficacité de l'aide personnalisée semble donc mitigé.

Il convient toutefois d'examiner plus précisément les items ayant connu une évolution nulle. En effet, une stagnation au score maximum (4) n'amènerait pas les mêmes

conclusions qu'une stagnation aux scores minimums (1 ou 2). Les items affectés du score 4 dès le premier questionnaire ne pouvant connaître au mieux qu'une évolution nulle.

Nous constatons que pour l'ensemble des évolutions nulles, 0,6 items ont stagné avec un score de 1 ; 3,6 items avec un score de 2 ; 2,2 items ont stagné en étant affecté d'un score de 3 et 3 items en étant affecté d'un score de 4.

Ces chiffres laissent apparaître que les stagnations les plus nombreuses concernent des items recevant le score de 2. Ces items auraient donc pu connaître une évolution positive mais la participation à l'aide personnalisée n'a pas permis d'obtenir un tel résultat. Notons toutefois que le score maximum de 4 est le second score majoritairement affecté par une évolution nulle.

Sur ce point, nous constatons toutefois des disparités individuelles significatives.

Nous pouvons remarquer que certains items ont connu une évolution négative pour les élèves f1, f2, g1 et g3. Cette évolution doit attirer notre attention car le dispositif d'aide personnalisée a été pensé comme une aide aux élèves ayant des difficultés, devant les aider à porter un regard positif sur leurs possibilités comme l'affirme A. Si Moussa (2011).

Cependant, ces évolutions négatives sont largement compensées par les évolutions positives, d'autant plus qu'en moyenne, 2,2 items ont vu leur score augmenté de 2 voire 3 points alors que les évolutions faisant perdre 2 points à un item ne concernent « que » 0,4 item, aucune évolution négative n'ayant atteint une baisse de 3 points.

Score	Questionnaire 1	Questionnaire 2
1	3	1,83333333
2	7,6	5,6
3	3,4	6,2
4	4	4,8

G- Nombre d'items moyen par score aux questionnaires 1 et 2.

Nous constatons par ailleurs, en moyenne, une hausse du nombre d'items ayant été affectés d'un score de 3 ou 4 et une baisse du nombre d'items ayant été affectés d'un score de 1 ou 2. Le nombre d'items ayant recueilli un score de 3 étant le seul à avoir augmenté pour tous les élèves.

Les parcours des élèves du groupe sont toutefois très différents les uns des autres. A l'aide du tableau suivant, nous pouvons constater que l'évolution du score attribué à un

item pour un élève est différente de l'évolution du score attribué pour le même item par un autre élève.

	Élève f1	Élève f2	Élève g1	Élève g2	Élève g3
Item C	=	=	+	+	+
Item E	-	=	-	=	+
Item G	=	=	+	=	+
Item K	-	=	+	=	+
Item O	+	=	=	=	+
Item R	+	=	+	+	+
Total SEP	=	=	+	+	+
Item D	+	-	=	=	+
Item J	=	=	+	=	+
Item Q	=	+	=	+	+
Total expériences de maîtrise	+	=	+	+	+
Item F	-	=	=	+	=
Item I	=	=	=	=	=
Item N	=	+	+	=	=
Total expériences vicariantes	-	+	+	+	=
Item H	+	=	+	+	+
Item M	=	=	=	=	=
Item T	+	-	=	+	=
Total persuasions sociales	+	-	+	+	+
Item L	-	=	=	+	=
Item P	=	+	-	=	-
Item S	=	+	=	=	+
Total état émotionnels	-	+	-	+	-

H- Évolution des scores par item et par élève.

Comme l'indique le tableau précédent, seuls deux items ont connu la même évolution pour les cinq élèves. Il s'agit d'une évolution nulle:

*L'item I « les élèves aimeraient (ou non) ressembler aux gens qui sont bons en lecture ». L'évolution est la même pour tous les élèves mais le score attribué est différent d'un élève à l'autre. Pour trois des cinq élèves, le score attribué à cet item est 4, soit le score maximum. Pour f2 il est de 2 et de 1 pour g1. Ces deux derniers élèves m'ont confié préférer les mathématiques.

* L'item M « *Selon les membres de leur famille, les élèves sont bons (ou ne sont pas très bons) en lecture* ». Les élèves f1 et g1 ont attribué le score de 3 à cet item, g3 a été jusque 4 mais f2 n'a attribué que le score de 2.

Le score attribué par f2 doit attirer notre attention, je me suis donc intéressée à sa situation et elle m'a confié avoir trois frères. Ainsi même si G.Joet (2010) a conclu de ses travaux que la taille de la fratrie n'influe pas le sentiment d'efficacité personnelle, elle relève le fait que les garçons sont plus félicités pour leurs efforts et sont davantage encouragés que les filles.

Concernant le sentiment d'efficacité personnelle :

Après avoir observé l'évolution de tous les items, intéressons-nous plus particulièrement aux six items permettant de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Le sentiment d'efficacité personnelle moyen est passé de 2,03 avant la période d'aide personnalisée à 2,5 après la période d'aide personnalisée. Globalement, nous observons donc un impact positif de l'aide personnalisée sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de l'étude.

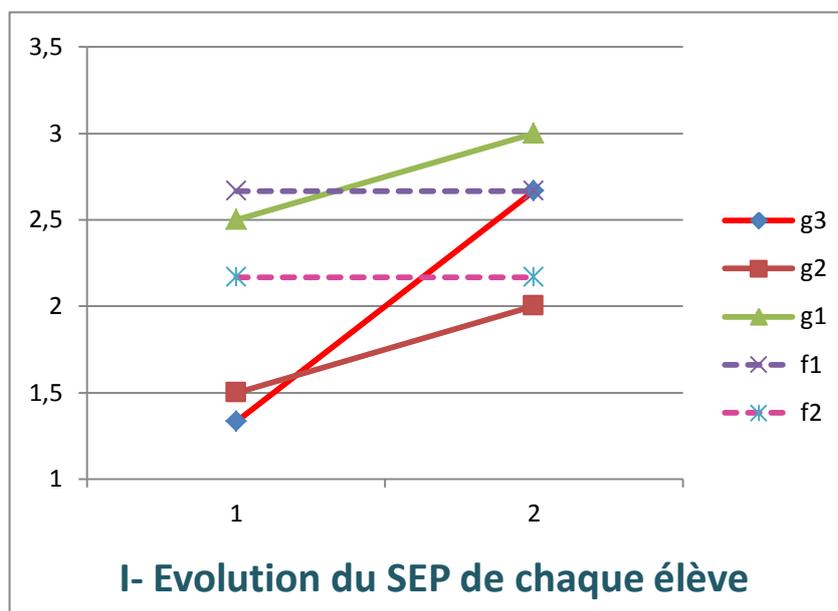
Avant la participation des élèves à l'aide personnalisée, le sentiment d'efficacité personnelle était compris entre 1,33333333 et 2,66666667 et après l'aide personnalisée il est compris entre 2 et 3.

L'écart s'est donc légèrement résorbé entre le sentiment d'efficacité personnelle maximum et le sentiment d'efficacité personnelle minimum mais nous observons surtout une hausse à la fois du sentiment d'efficacité personnelle minimum et du sentiment d'efficacité personnelle maximum.

Toutefois, le sentiment d'efficacité personnelle moyen est inférieur à celui relevé par G.Joet (2010) dans ses travaux qui s'élève à plus de 3 pour des élèves de CE2.

Ce constat s'explique par le fait que les élèves de notre étude sont présentés comme étant des élèves ayant des difficultés alors que les recherches de G.Joet (2010) ont porté sur des classes entières tous niveaux scolaires confondus.

Rappelons notre problématique de recherche : **Dans quelle(s) mesure(s) la participation à l'aide personnalisée impacte-t-elle le sentiment d'efficacité personnelle des élèves?**



Le graphique ci-dessus nous indique que bien qu'ayant augmenté pour l'ensemble du groupe le sentiment d'efficacité personnelle a en réalité augmenté pour trois des cinq élèves de l'étude mais est resté stable pour les deux autres élèves.

Tous les élèves ayant, après la période d'aide personnalisée un sentiment d'efficacité personnelle au moins égal à 2 (ce dernier pouvant être compris entre 1 et 4).

L'analyse plus fine des résultats mise en parallèle avec les réponses aux entretiens s'avère être essentielle pour lever les interrogations suscitées par ces constats.

3- Evolution en fonction du niveau initial du sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. .

Rappelons dans un premier temps qu'avant la participation des élèves à l'aide personnalisée, leur sentiment d'efficacité personnelle était compris entre 1,33333333 et 2,66666667. Nous pouvons alors d'ores et déjà constater que même si les élèves font partie d'un même groupe et sont identifiés comme ayant des difficultés dans le même domaine ces derniers ont un sentiment d'efficacité personnelle très différent.

L'aide personnalisée a eu un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle de trois élèves sur cinq et un effet nul sur celui des deux autres élèves.

L'évolution la plus importante concerne g3 dont le sentiment d'efficacité personnelle a augmenté de plus de 100%. Et nous remarquons que g3 est l'élève qui avait le sentiment d'efficacité personnelle le plus faible du groupe. Ce constat vient donc nuancer les propos d'enseignants recueillis par A.Si Moussa (2011) selon lesquels l'aide personnalisée n'aurait aucun impact sur les élèves en grande difficulté (et/ou qui s'estiment l'être) en raison du faible quota d'heures hebdomadaire consacrées à ce dispositif.

F1	+0%
F2	+0%
G1	+20%
G2	+33,3%
G3	+100%

J- Evolution du sentiment d'efficacité personnelle par élève en pourcentage.

Pour g3, tous les items mesurant le sentiment d'efficacité personnelle ont connu une évolution positive. Pour g2, le constat est positif même si l'évolution n'est que de 0,5 point. Cet élève est le seul à déclarer ne jamais avoir été en aide personnalisée, j'ai pu constater par ailleurs qu'il a mis plus de temps à s'intégrer dans le groupe que les autres élèves.

De plus, l'élève dont le sentiment d'efficacité personnelle a le plus évolué est le seul à avoir déclaré que sa maman est à l'origine de sa participation à l'aide personnalisée. Ainsi il semble, conformément aux propos de B.Suchaut (2011), que lorsque l'initiative vient de la famille (ou lorsque l'enfant le pense) et que la démarche est expliquée à l'enfant, l'impact est plus fort.

4- Evolution en fonction des attentes des élèves.

a- Les attentes initiales

Les deux élèves qui ont connu une évolution nulle de leur sentiment d'efficacité personnelle sont ceux qui semblaient ne pas connaître précisément la raison de leur présence en aide personnalisée.

f1 par exemple, pense que l'aide personnalisée sert à « apprendre » or elle ne sert pas à apprendre mais à aborder différemment une notion non assimilée par l'élève mais aucun apprentissage nouveau ne sera apporté durant ce temps. Elle exprime d'ailleurs explicitement qu'elle ne sait pas trop ce qu'elle va y faire (**Annexe 6.c**).

Quant à f2, son récit est assez imprécis : elle déclare qu'en aide personnalisée elle va faire des jeux, ce qui devrait l'aider. Mais elle ne sait pas précisément en quoi sa participation pourrait l'aider (**Annexe 7.c**).

En revanche, le récit des élèves dont le sentiment d'efficacité personnelle a évolué positivement est différent. En effet, ils ont une idée précise de l'utilité de l'aide personnalisée. Ils utilisent les termes « ça sert à progresser » (**Annexe 8.c**), à « travailler » (**Annexe 10.c**), « à bien lire » (**Annexe 9.c**).

Il semble donc important de spécifier aux élèves la raison de leur participation à l'aide personnalisée, les enjeux et les objectifs à atteindre. En effet, nous constatons une corrélation positive entre l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle et les récits précis et optimistes des élèves.

b- Le ressenti des élèves en fin de période.

L'élève f1 déclare avoir progressé mais ne parvient pas à identifier les facteurs qui l'ont aidé.

L'élève f2 quant à elle déclare ne pas avoir progressé, et une fois encore elle ne sait pas à quel facteur attribuer ce résultat ou plus justement cette absence de résultat.

Quant aux trois élèves ayant vu leur sentiment d'efficacité personnelle évoluer positivement, ils ont tous les trois le sentiment d'avoir progressé et attribuent leurs progrès à un facteur précis comme l'entraînement quotidien pour g2 ou le rôle de l'enseignante pour g1 et g3 (**Annexes 8.c, 9.c et 10.c**).

Là encore apparaît l'intérêt de montrer aux élèves les progrès réalisés, chose que l'enseignante de l'étude a faite mais également de les aider à identifier les éléments qui leur ont permis de progresser afin qu'ils puissent en avoir conscience et les mobiliser à bon escient pour les activités de classe.

5- Evolution en fonction du contenu des séances.

A. Bandura (2007) insiste sur l'importance d'attribuer aux élèves des sous objectifs atteignables pour agir positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle.

J'ai constaté que ce principe était respecté par l'enseignante lors des séances d'aide personnalisée. L'objectif global sur la période qui est de lire avec de plus en plus de fluidité (déchiffrage, respect de la ponctuation...) est décomposé en sous-objectifs. Le principe étant d'atteindre un sous-objectif par séance (découpage du mot en syllabes (syllabes de plus en plus complexes), attention portée aux signes de ponctuation, rapidité de lecture).

Une progression a été envisagée en amont par l'enseignante : de la syllabe au mot, du mot à la phrase et de la phrase au paragraphe voir au texte. Le choix a été fait par l'enseignante de faire participer tous les élèves à toutes les séances. Les résultats semblent montrer que ce choix n'est pas bénéfique pour tous les élèves. En effet, nous constatons que f1 qui se sentait efficace pour les items E (*les élèves sont capables (ou non) de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot*) et K (*les élèves sont capables (ou non) de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu*) et g1 qui se sentait efficace pour l'item E lors du premier questionnaire et qui, d'après l'évaluation diagnostique l'étaient, ont connu une évolution négative des scores attribués à ces items lors du second questionnaire.

Concernant l'item E, nous pouvons supposer que le fait d'avoir participé aux séances consacrées à la décomposition syllabique en compagnie d'élèves se sentant peu efficaces dans cette compétence les a amenés à remettre en question leurs propres capacités.

L'enseignante n'a pas utilisé les ressources de ces deux élèves au profit des autres élèves du groupe. Il aurait par exemple été envisageable de les valoriser en leur confiant le rôle de tuteur auprès de leurs camarades. Or, ce que j'ai pu constater lors des séances d'aide personnalisée est conforme aux conclusions des travaux de M. Toullec-Théry et C. Marlot (2012). En effet, les échanges qui ont lieu durant ce temps d'aide restent en

grande partie conformes à ceux majoritairement observés en classe à savoir l'alternance professeur/ élèves. D'après les auteures, ce constat est lié au fait que le professeur souhaite faire « apprendre » aux élèves une procédure efficace mais cela ne pouvant se faire qu'au détriment de la recherche autonome des élèves durant le temps d'aide personnalisée. Rappelons que deux heures hebdomadaires sont consacrées à l'aide personnalisée. L'école dans laquelle j'ai mené la présente étude a fait le choix d'organiser quatre séances hebdomadaires d'une demi-heure chacune. La posture adoptée par l'enseignante décrite précédemment est donc contrainte par le volume horaire restreint accordé au dispositif.

Pour ces deux élèves, il aurait sans doute été préférable de ne suivre que les séances consacrées aux tâches pour lesquelles ils estimaient se sentir peu efficaces lors du premier questionnaire.

6- Evolution en fonction du genre des participants.

Les résultats concernant le sentiment d'efficacité personnelle nous montrent que les deux élèves pour lesquels ce dernier stagne sont les deux filles de l'étude.

Conformément à ce qu'a pu constater G. Joet (2010) les filles n'ont pas un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les garçons. Pourtant, l'étude de N. Mosconi (2010) révèle que selon les enseignants, les disciplines littéraires restent l'apanage des filles et qu'ils attendent d'elles une meilleure réussite dans ce domaine que les garçons.

Dans son étude, G. Joet (2010) a montré que deux sources théoriques semblent être prédominantes dans l'évolution positive du sentiment d'efficacité personnelle : les expériences de maîtrise et les persuasions sociales.

Les expériences de maîtrise de l'élève flont augmenté et restent inchangées pour f2. Dans tous les cas, les filles attribuent un score inférieur à celui des garçons à cette source théorique.

Les filles seraient donc plus réservées sur les bénéfices de l'aide personnalisée concernant leur maîtrise à court ou long terme en lecture dans les activités de classe que les garçons.

Concernant les persuasions sociales, nous observons un lien entre la stagnation du sentiment d'efficacité personnelle des filles et le score attribué à cette source théorique.

En effet, les résultats obtenus à l'item T relatif aux encouragements de l'enseignante sont faibles (1 ou 2) pour f1, f2 et g1 alors qu'ils sont à 3 pour g2 et 4 pour g3.

G.Joet (2010) dans son étude, mentionne les travaux menés par C.Boudoux et A.Noircent (1995) qui concluent que les efforts fournis par les filles ou la manifestation de bonnes connaissances sont moins remarqués et mis en avant par l'enseignant(e) que pour les garçons. N.Mosconi (2010) ajoute à ce sujet que les interactions de l'enseignant avec les garçons sont plus nombreuses et davantage axés sur des remarques nécessitant une réelle réflexion alors que les filles sont davantage interrogées pour manifester leur bonne mémorisation dans le cadre de rappels de cours par exemple. L'auteure note également que les garçons sont perçus par les enseignants comme ayant plus de capacités que leurs résultats scolaires réels alors que les résultats des filles sont attribués à un travail assidu et non à leurs capacités.

L'attitude des enseignants et celle de l'entourage sont à l'origine du constat effectué par G.Joet (2010) qui conclue à la suite de ses travaux que les garçons ont tendance à s'auto féliciter davantage que les filles et à surestimer les compétences qu'ils possèdent.

Pour g1, le score n'est que de 1 mais l'étude de son entretien de décembre révèle qu'il déclare que ces progrès ont été possibles grâce à l'enseignante qui l'a guidé, tout comme g3. Ces deux élèves attribuent donc un rôle central à l'enseignante dans leur progrès (**Annexe 8.c et 10.c**).

7- Conclusion partielle

Notre étude révèle que quatre élèves sur cinq déclarent avoir le sentiment d'avoir progressé en lecture, ce qui est un signe encourageant. Toutefois, tous souhaitent poursuivre les séances d'aide personnalisée or cela ne sera pas le cas, car dans cette école, par soucis d'équité et pour que le plus d'élèves possible puissent bénéficier du dispositif, les élèves ne peuvent pas suivre les séances d'aide personnalisée durant plusieurs périodes.

Nous pouvons également relever le fait que f1, g1 et g3 déclarent avoir déjà participé à l'aide personnalisée en lecture au cours préparatoire et pourtant, g3 avait un sentiment d'efficacité personnelle initial très faible. Ainsi nous pouvons supposer que les effets de l'aide personnalisée sur le sentiment d'efficacité personnelle ne sont pas valables sur le

long terme. Cela pouvant être lié à la décision précédemment mentionnée de n'accorder qu'une période d'aide personnalisée dans l'année aux élèves.

Notre étude dévoile également que les élèves ont un regard sur eux-mêmes, sur les autres et sur leurs capacités très différent les uns des autres. Les scores attribués à un même item ainsi que les évolutions varient significativement d'un élève à l'autre au cours d'une même période. L'influence des sources théoriques est elle aussi très différente en fonction des élèves.

Pour g2 et g3, toutes les sources théoriques ont évolué positivement. Pour g1, dont le sentiment d'efficacité personnelle a également évolué positivement, seule la source « état émotionnelle » a légèrement diminué tout en ayant un score supérieure à 3.

Pour f1 qui voit son sentiment d'efficacité stagner, la hausse du score attribué aux expériences de maîtrise et aux persuasions sociales est compensée par la baisse des scores attribués aux expériences vicariantes et aux états émotionnels et physiologiques.

Quant à f2, la source expériences de maîtrise stagne, les sources expériences vicariantes et états émotionnels augmentent alors que seule la source persuasions sociales connaît une baisse.

De ces observations nous en déduisons que chaque parcours est unique. Les scores varient en fonction de la personnalité et de l'expérience propres à chaque élève. Cette étude nous indique que pour optimiser les bénéfices de l'aide personnalisée, il serait nécessaire de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle de chaque élève y participant afin de pouvoir agir en priorité sur les scores les plus faibles qui ne concernent pas les mêmes items pour tous les élèves.

VI- Apports et limites

1- Les apports de notre étude

a- Concernant l'aide personnalisée et le sentiment d'efficacité personnelle.

Nos travaux ont apporté un éclairage nouveau quant au sentiment d'efficacité personnelle de jeunes élèves. En effet, nous constatons qu'il est nécessaire de tenir compte du sentiment d'efficacité personnelle de chaque élève afin que le dispositif d'aide personnalisée soit le plus efficace possible pour tous les élèves y participant.

Chaque item intervenant différemment dans la mesure du sentiment d'efficacité personnelle d'un élève à l'autre. Ce que mettent également en évidence nos travaux est que le sentiment d'efficacité personnelle peut évoluer rapidement. Tout porte à croire qu'une hausse est aussi rapide à obtenir qu'une baisse, d'où l'intérêt d'agir en permanence pour une évolution positive du sentiment d'efficacité personnelle.

Par ailleurs les interactions entre l'enseignant(e) et les élèves et les interactions entre élèves en aide personnalisée sont du même ordre que celles qui ont lieu au sein du groupe classe et ce, au détriment des filles de l'étude.

Un autre apport important réside dans le fait que l'aide personnalisée serait plus bénéfique pour les élèves qui se sentent inefficaces dans une majorité de tâches lorsque l'enjeu du dispositif est explicité.

b- Les apports pour la pratique enseignante.

Je me suis investie profondément dans cette recherche, pour la rendre novatrice et utile à la fois pour la communauté scientifique et pour les professionnels de l'éducation qui ne sont pas assez sensibilisés à l'importance de concepts tel celui du sentiment d'efficacité personnelle pour la scolarité de leurs élèves.

Nos résultats illustrent bien l'importance d'instaurer un partenariat vivant avec les parents d'élèves en accord avec la neuvième compétence professionnelle de l'enseignant. Lorsque l'élève perçoit sa participation à l'aide personnalisée comme étant la résultante d'une démarche commune entre enseignant et parents il est plus optimiste quant aux bénéfices que pourra lui apporter ce temps spécifique.

Il apparaît également nécessaire d'impliquer l'élève dans cette démarche qui le concerne au premier chef. Cela semble naturel or ce n'est encore que très rarement le cas. Nous constatons en effet des résultats très positifs lorsque les enjeux et la raison de leur participation à l'aide personnalisée ont été présentés explicitement aux élèves.

La prise en compte de la diversité des élèves est l'un des devoirs de l'enseignant stipulé dans le cadre de la septième compétence professionnelle du professeur des écoles.

Ainsi, il apparaît essentiel de permettre à chaque élève d'atteindre les sous-objectifs que lui fixe l'enseignant(e) tout en lui permettant de prendre conscience du ou des éléments qui lui permettent de réussir et de progresser.

Les sous-objectifs doivent être adaptés à chacun pour permettre à tous les élèves de se sentir progresser. En effet, notre étude révèle qu'il peut être contre-productif de faire participer tous les élèves à toutes les séances d'aide personnalisée alors même que ceux-ci se sentent déjà efficaces pour certaines tâches. Il est indispensable de tenir compte de la singularité du parcours de chaque élève.

L'enseignant se doit également d'agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable conformément à la première compétence du référentiel enseignant. Pourtant des différences de genre sont constatées dans notre étude. L'impact de l'aide personnalisée serait davantage bénéfique pour les garçons que pour les filles. Le professeur des écoles qui doit également tenir compte des recherches pour se former et innover (dixième compétence) ne doit pas négliger ces différences de traitement entre les filles et les garçons. Les chercheurs précisant toutefois qu'en général ces interactions différenciées ont lieu de manière inconsciente de la part de l'enseignant(e).

2- Les limites de notre étude

La limite principale de notre étude réside dans le faible nombre d'élève constituant notre échantillon. Notons cependant que le caractère qualitatif de notre étude était un choix de notre part. Cela nous permettant de mener des entretiens individuels qui ont apportés un éclairage important aux résultats chiffrés.

Nous avons également fait le choix d'interroger de jeunes élèves. Or comme toutes les études se basant sur des déclarations, nous ne pouvons pas mesurer le degré d'objectivité des propos recueillis. Ayant conscience de ce biais éventuel nous avons pris les précautions énumérées dans la présentation de la démarche d'investigation.

Conclusion

Le travail mené au cours de cette recherche consistait à comprendre dans quelle mesure l'aide personnalisée impacte le sentiment d'efficacité personnelle des élèves y participant. En effet, l'aide personnalisée vise à faire progresser certains élèves dans des domaines pour lesquels leurs performances scolaires laissent apparaître des difficultés. Nous avons démontré l'importance de ne pas s'attacher qu'aux seuls résultats scolaires mais de tenir compte du sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Les résultats de notre étude sont encourageants mais nous avons constaté que des efforts doivent encore être fournis en particulier en direction des filles. Le sentiment d'efficacité personnelle moyen a évolué positivement. Nous ne pouvons toutefois pas nous en tenir à ce résultat qui masque une réalité moins uniforme, en effet, le sentiment d'efficacité personnelle n'a augmenté que pour les trois garçons de l'échantillon et est resté stable pour les deux filles.

De plus, l'élève doit clairement être au cœur du dispositif et être conscient des bénéfices que peut lui procurer l'aide personnalisée. Pour cela un travail conjoint doit être mené par l'enseignant et la famille.

Suite à nos conclusions, de nouvelles interrogations émergent et ouvrent ainsi de nouvelles perspectives de recherches :

Nos résultats peuvent-ils être généralisés dans le cadre d'une étude quantitative ?

Toullec-Théry et Marlot (2012) ont mené une étude sur deux enseignants organisant l'aide personnalisée de manière différente. En menant une étude comparative obtiendrait-on les mêmes conclusions si les séances étaient menées par un autre enseignant, dans un autre contexte socio-économique ou dans une autre discipline ?

J'ai mené mon étude dans une école qui a fait le choix d'organiser l'aide personnalisée quotidiennement de 11h30 à 12h00 or les résultats sont-ils dépendants des

modalités d'organisation du dispositif d'aide personnalisée laissé à la discrétion des établissements?

Ces questions laissées en suspens sont autant de perspectives de recherches qui offriraient un éclairage nouveau à nos résultats.

Par ailleurs il pourrait être enrichissant de mettre en parallèle nos résultats avec un entretien mené auprès des acteurs mentionnés dans nos travaux à savoir l'enseignante et les familles. Cela nous permettrait de croiser les propos afin d'affiner nos résultats.

Le dispositif d'aide personnalisée mis en place en 2008 a été abrogé par le décret du 24 janvier 2013. Dès la rentrée de septembre 2013 seront mises en place des activités pédagogiques complémentaires (APC). La circulaire du 6 février 2013 relative à l'organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires précise le rôle de ces activités pédagogiques complémentaires. Ces activités pourront ainsi consister entre autres à apporter « une aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages » en français et en mathématiques. La circulaire annonce également que ces activités se dérouleront en groupes restreints d'élèves.

Il serait alors possible de comparer le dispositif d'aide personnalisée avec celui des activités pédagogiques complémentaires visant l'aide aux élèves ayant des difficultés en reprenant la méthode de recueil des données présentée et utilisée dans notre étude.

Références bibliographiques :

- ✓ Bandura, A. (2007) *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck. Réédition. (chapitres 1 et 6).
- ✓ Bernard, P.Y. (2011). Le décrochage scolaire des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires, *Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol. 44 n°4.
- ✓ Bigeon C., Blanchard S. Marro C. & Vouillot F. (2002) *Sentiments d'efficacité personnelle: obstacles ou leviers pour l'orientation des filles et des garçons ?* Actes du Congrès de l'AIOSP « L'orientation, Contraintes et Liberté », Paris, Sept.2001.
- ✓ Bonnery, S. (2003) Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers, *Science de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol.36, n°1.
- ✓ Bouffard T. & Bordeleau L. (1999), Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire, *Enfance*, Tome 52 n°4, pages 379 à 395.
- ✓ Bulletin Officiel [B.O.] hors-série n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
- ✓ Carra, C. (2009) *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF (pages 45 à 66).
- ✓ Circulaire n°2008-082 du 5-6-2008 relative à l'Aménagement du temps scolaire ; organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré.
- ✓ Circulaire n°2013-017 du 6-2-2013 relative à l'organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires.
- ✓ De Almeida Carapato E. & Petot J.M. (2004), L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle, *savoirs*, 2004/5 Hors-Série, pages 135 à145.
- ✓ Esquieu P. (rédacteur en chef), (novembre 2010), *L'état de l'école : 29 indicateurs sur le système éducatif français*, n°20 pour le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- ✓ FNAREN (fédération nationale des associations des rééducateurs de l'éducation nationale) (2009), *L'élève en difficulté scolaire : aide personnalisée ou aides spécialisées des RASED ?*, en partenariat avec l'université Paris-Descartes. Synthèse des conclusions de la recherche pages 1 à 8.

- ✓ Galand B. & Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel Rôle Joue-t-il ? d'où vient-il ? comment intervenir ? *Savoirs*, 2004/5 Hors-série, pages 91 à 116.
- ✓ Joet G. (2010) *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*. Université de Grenoble II. (thèse) Chapitres 3, 4 et 5.
- ✓ Lecomte, J. (2004) Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, *Savoirs*, 2004/5 hors-série, p59-90.
- ✓ Marcotte, G. (2007) *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*. Université du Québec à Montréal. (thèse) Chapitres 1 et 2.
- ✓ Masson J. (2011) *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* Université Paris Ouest Nanterre La Défense. (thèse) Chapitres 2, 3, 4 et 6.
- ✓ Mosconi N. (mars 2010), Filles/ garçons, Education à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes ?, *L'école et la ville*, n°4, pages 1 à 12.
- ✓ Nau X. (Septembre 2011), *Les inégalités à l'école*, avis du Conseil économique, social et environnemental, Journal Officiel de la République Française.
- ✓ Perrault B., Brassart D.G., Dubus A. (2010) *Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) Université de Genève, Sept.2010.
- ✓ Ramond F. & Louis, J-M. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris, Dunod
- ✓ SI Moussa A. (2011), *L'aide personnalisée à l'école primaire : une réponse à une « crise » pédagogique ?* Colloque « Crise et/ en éducation » Octobre 2011 UPO Nanterre La Défense.
- ✓ Suchaut B. (Février 2007) *Éléments d'évaluation de l'école primaire française*, Rapport pour le haut conseil de l'éducation. IREDU-CNRS.
- ✓ Suchaut B. (2011), *Comment évaluer l'accompagnement à la scolarité ?* [en ligne], <http://www.laliguelanguedocroussillon.org/dossiermois-angoisse-scol.pdf>, p7-9. Consulté en avril 2012.
- ✓ Toullec-Théry M. & Marlot C. (2012), Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique, *Recherches en éducation*, Hors-Série n°4.

Annexes

Annexe 1 : Items classés par dimension étudiée

Annexe 2 : Questionnaire du 12 novembre 2012

Annexe 3 : Questions posées lors de l'entretien du 12 novembre 2012

Annexe 4 : Questionnaire du 20 décembre 2012

Annexe 5 : Questions posées lors de l'entretien du 20 décembre 2012

Annexe 6 : Questionnaires et entretiens de f1.

- A- Questionnaire du 12 novembre 2012
- B- Questionnaire du 20 décembre 2012
- C- Entretiens

Annexe 7 : Questionnaires et entretiens de f2.

- A- Questionnaire du 12 novembre 2012
- B- Questionnaire du 20 décembre 2012
- C- Entretiens

Annexe 8 : Questionnaires et entretiens de g1.

- A- Questionnaire du 12 novembre 2012
- B- Questionnaire du 20 décembre 2012
- C- Entretiens

Annexe 9 : Questionnaires et entretiens de g2.

- A- Questionnaire du 12 novembre 2012
- B- Questionnaire du 20 décembre 2012
- C- Entretiens

Annexe 10 : Questionnaires et entretiens de g3.

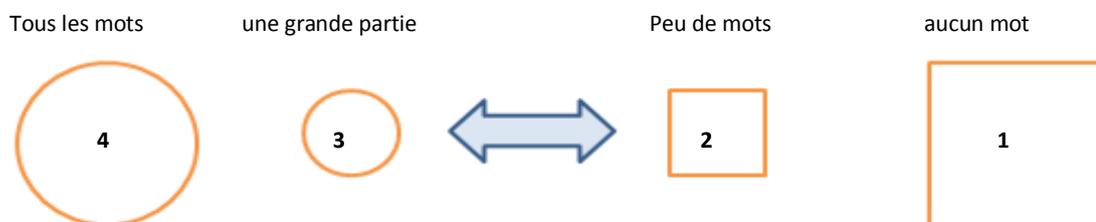
- A- Questionnaire du 12 novembre 2012
- B- Questionnaire du 20 décembre 2012
- C- Entretiens

Items Sentiment d'efficacité personnelle :

Annexe 1

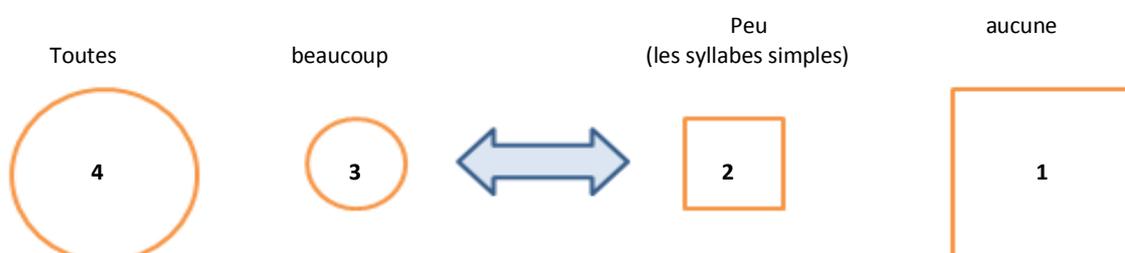
C-Dans le groupe des cercles, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.



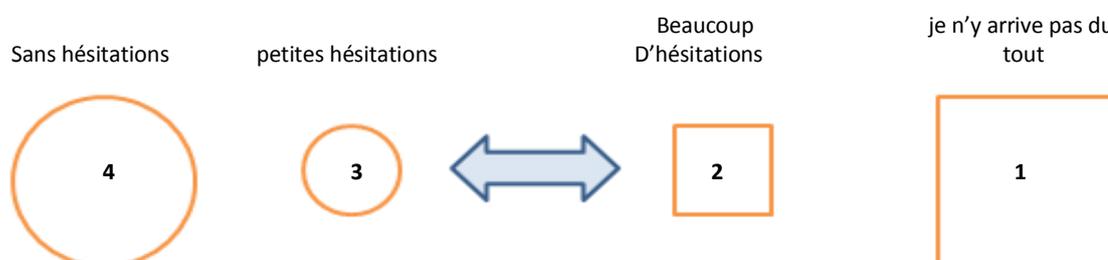
E-Dans le groupe des cercles, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes dans un mot.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes dans un mot.



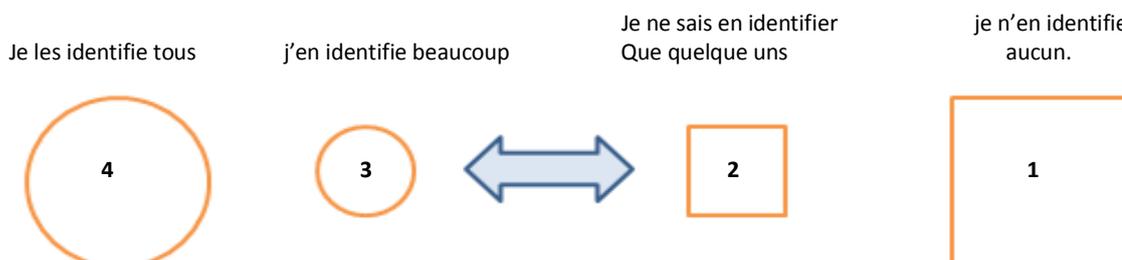
G-Dans le groupe des cercles, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



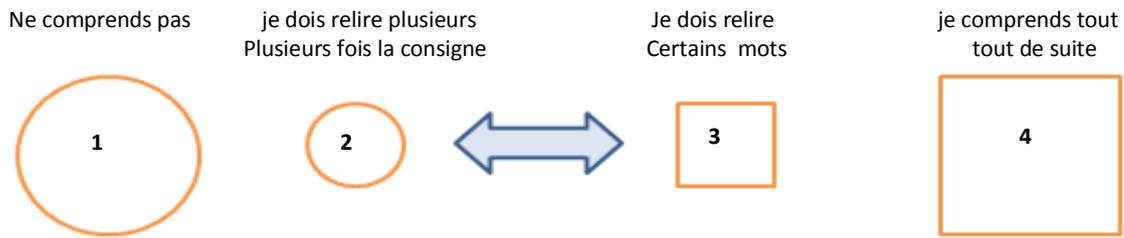
O-Dans le groupe des cercles, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.



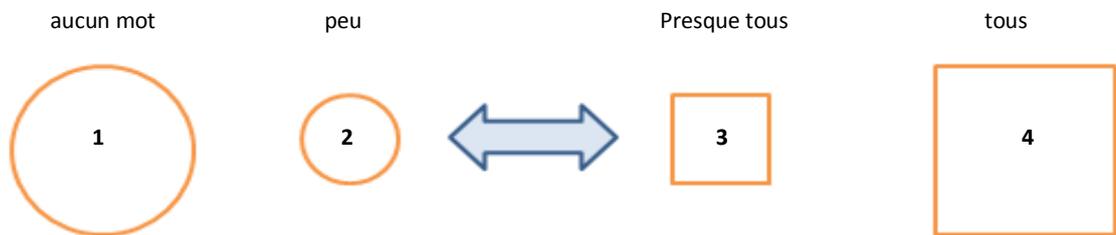
K-Dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le groupe des carrés, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



R-Dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

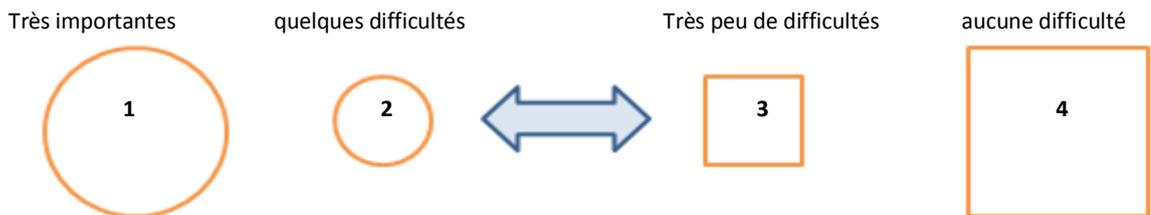
Dans le groupe des carrés, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.



Items expériences de maîtrise :

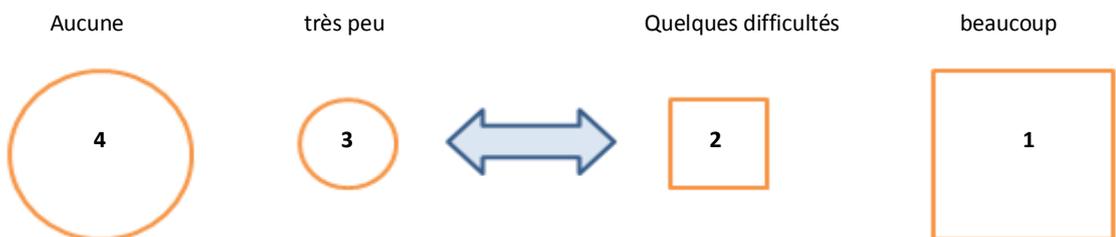
D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français.

Dans le **groupe des carrés** les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.



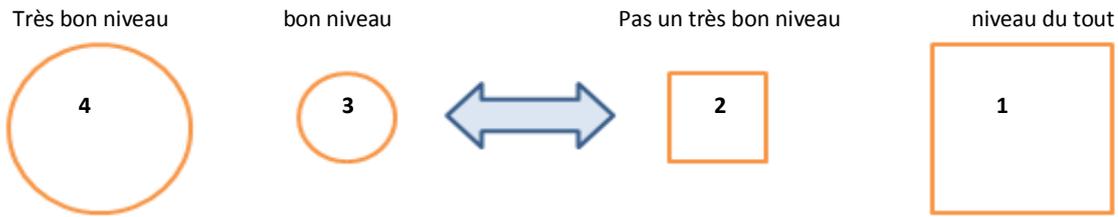
J-Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent, que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



Q - Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

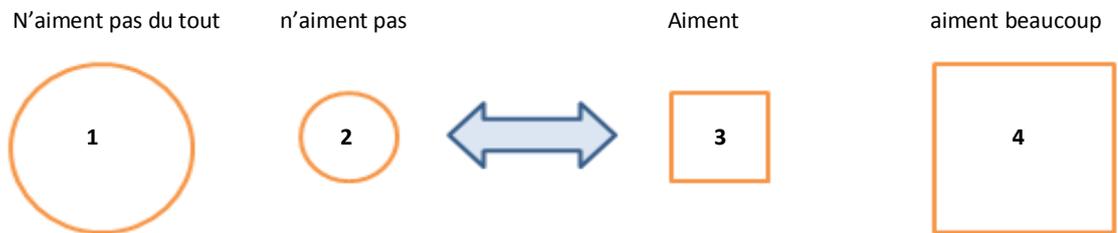
Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.



Items expériences vicariantes :

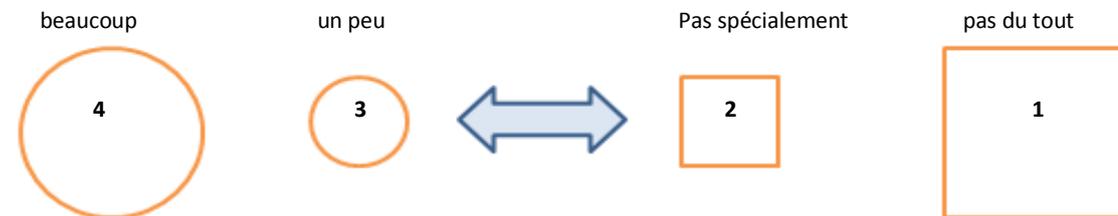
F- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés** les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



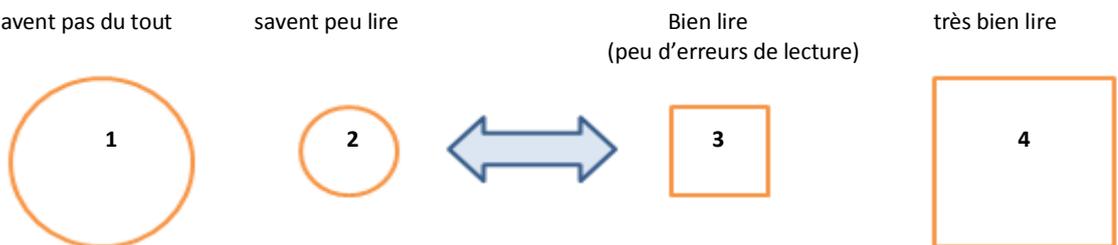
I- Dans le **groupe des cercles**, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



N- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.



Items persuasions sociales :

H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture.

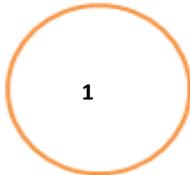
Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture.

Ne sont pas bons du tout

ne sont pas bons

Sont bons

sont très bons



M- Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des cercles**, sont bons en lecture.

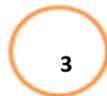
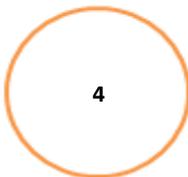
Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des carrés**, ne sont pas très bons en lecture.

Très bons

bons

Pas bons

pas bons du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

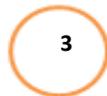
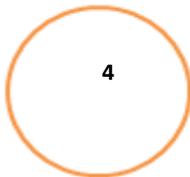
Dans le **groupe des carrés**, la maîtresse ne dit trop pas aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais



Items états physiologiques et émotionnels :

L - Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture

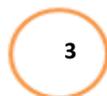
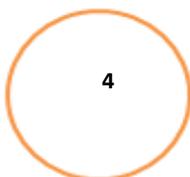
Dans le **groupe des carrés**, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.

Aucun

très peu

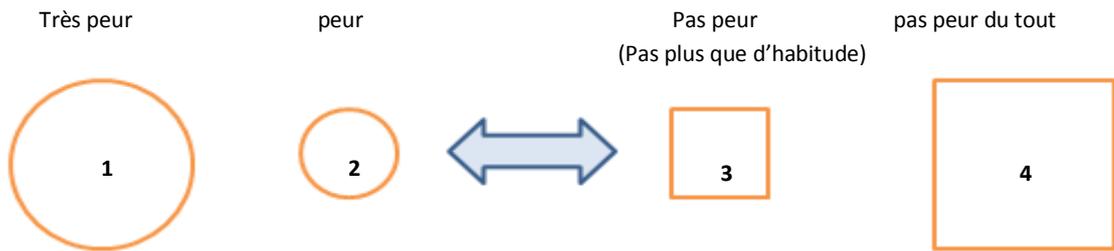
Quelques doutes

beaucoup



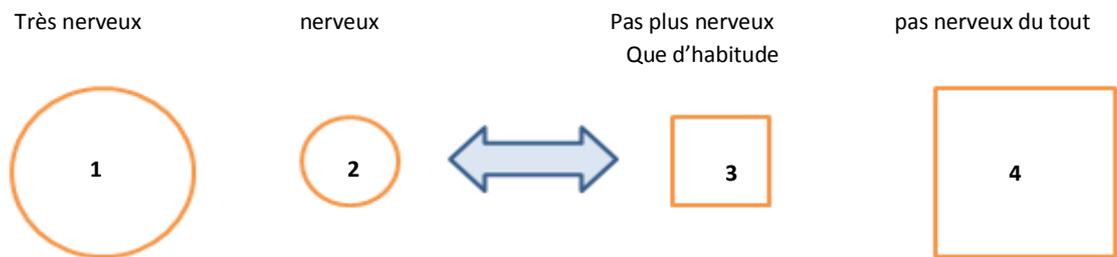
P- Dans le **groupe des cercles**, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.



S- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.





Questionnaire

Annexe 2

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup

aiment

N'aiment pas

n'aiment pas du tout



B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout

n'aiment pas

Aiment

aiment beaucoup



C-Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots

une grande partie

Peu de mots

Aucun mot



D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français.

Dans le **groupe des carrés** les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes

quelques difficultés

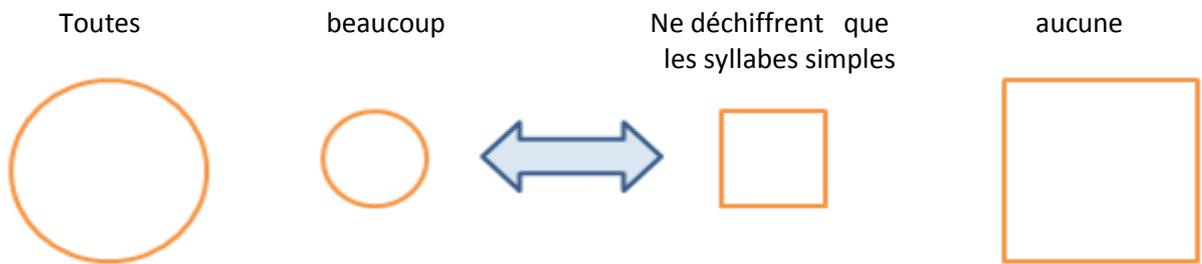
Très peu de difficultés

aucune difficulté



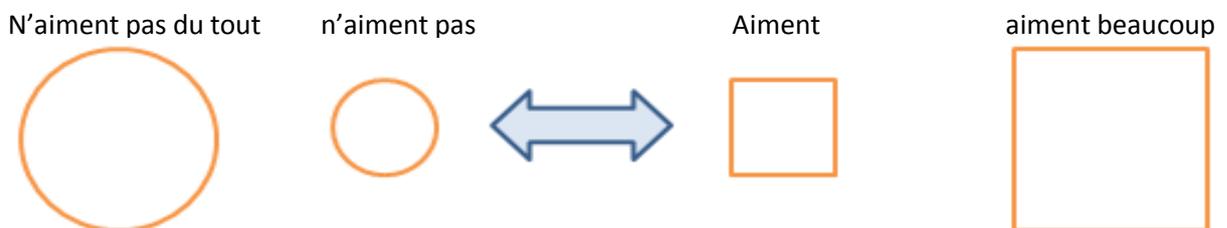
E- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



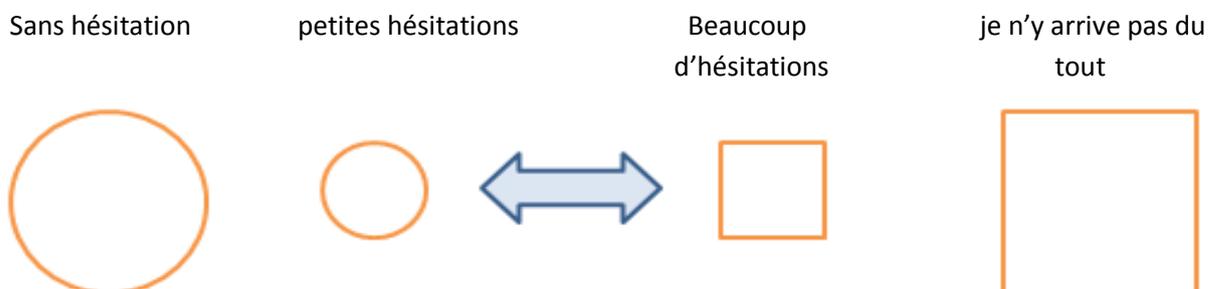
F- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés** les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



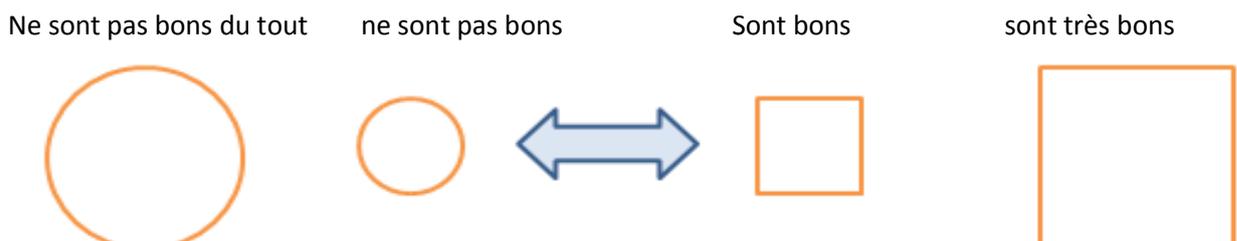
G- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



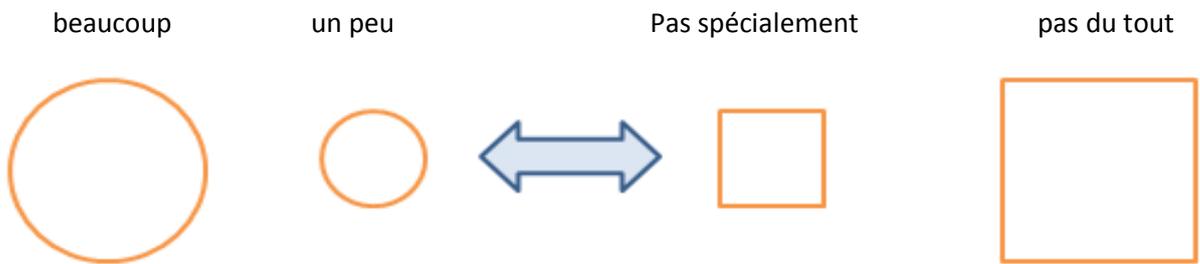
H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture.



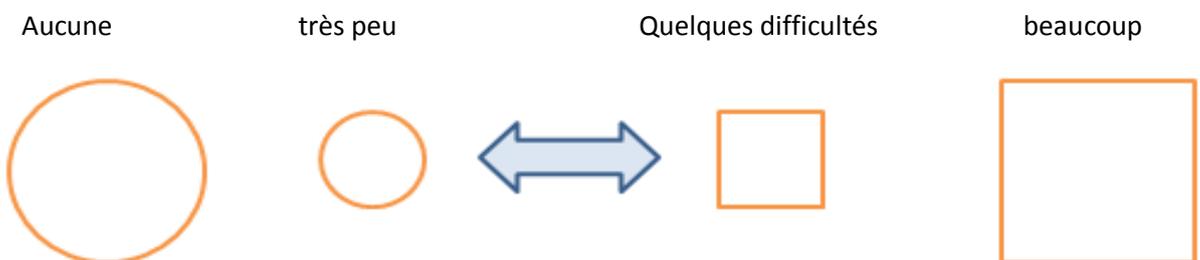
I- Dans le **groupe des cercles**, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



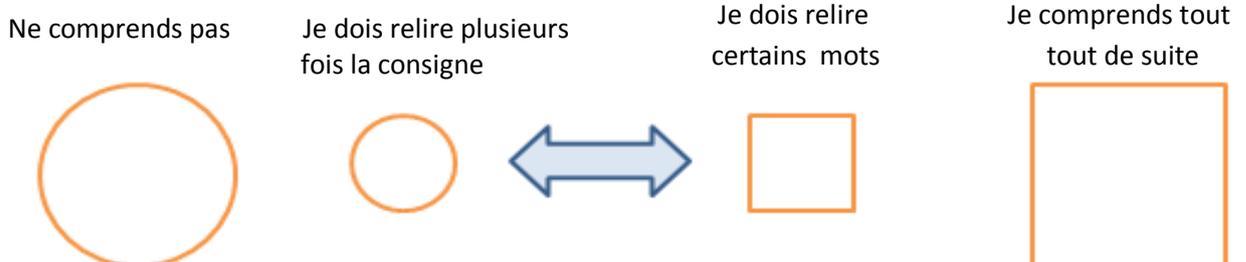
J-Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent, que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



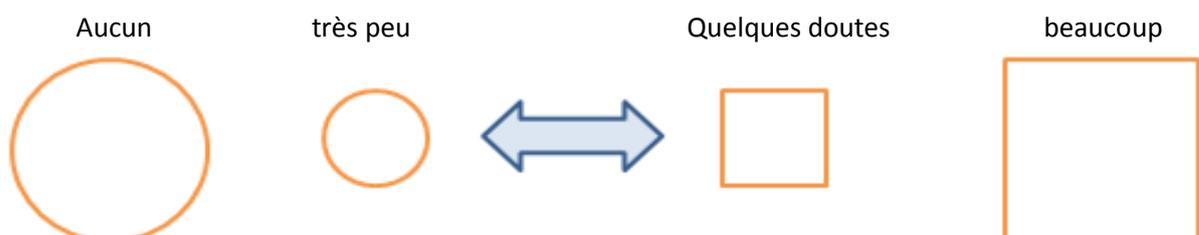
K-Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu

Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



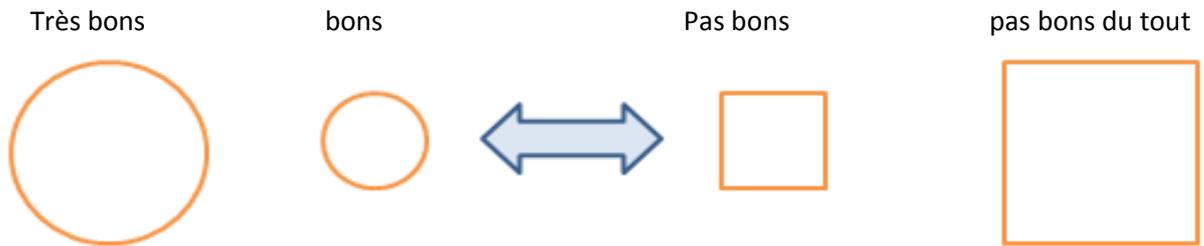
L - Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



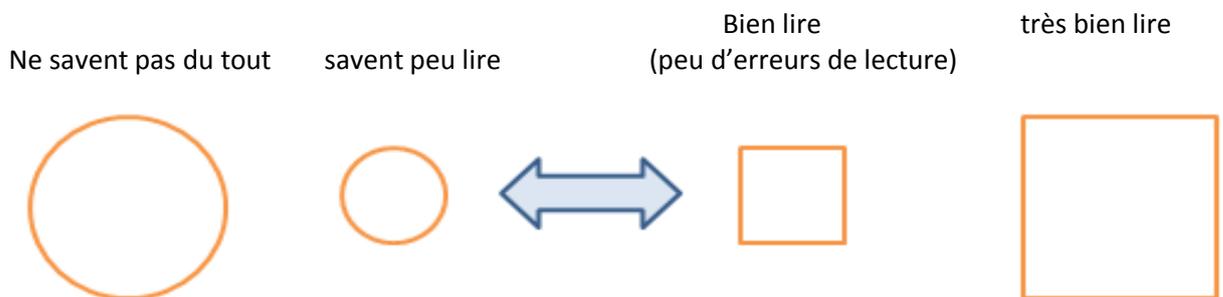
M- Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des cercles**, sont bons en lecture.

Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des carrés**, ne sont pas très bons en lecture.



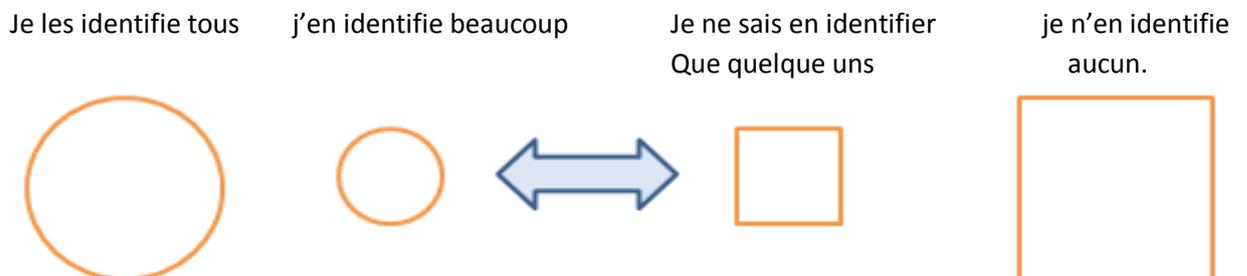
N- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.



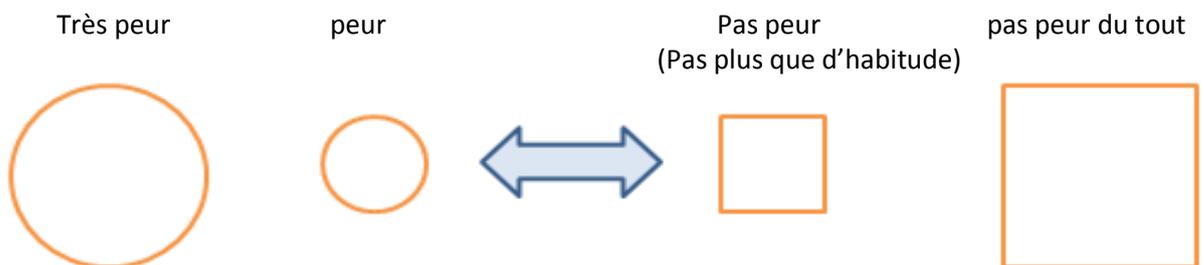
O- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.



P- Dans le **groupe des cercles**, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.



Q - Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu de mots

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, la maîtresse ne dit trop pas aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais



Questions posées lors de l'entretien du 12 novembre 2012 :

Question n°1 : Qui a demandé à ce que tu participes à l'aide personnalisée ?

Question n°2 : As-tu déjà participé à l'aide personnalisée ? Si oui dans quelle matière ?

Question n°3 : Que sais-tu de l'aide personnalisée, à ton avis à quoi ça sert ?

Question n°4 : Que vas-tu faire en aide personnalisée ?

Question n°5 : Penses-tu qu'aller en aide personnalisée ça va t'aider en lecture ?



Questionnaire 2

Annexe 4

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup

aiment

N'aiment pas

n'aiment pas du tout



B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout

n'aiment pas

Aiment

aiment beaucoup



C-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots

une grande partie

Peu de mots

aucun mot



D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français, même après leur participation à l'aide personnalisée.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes

quelques difficultés

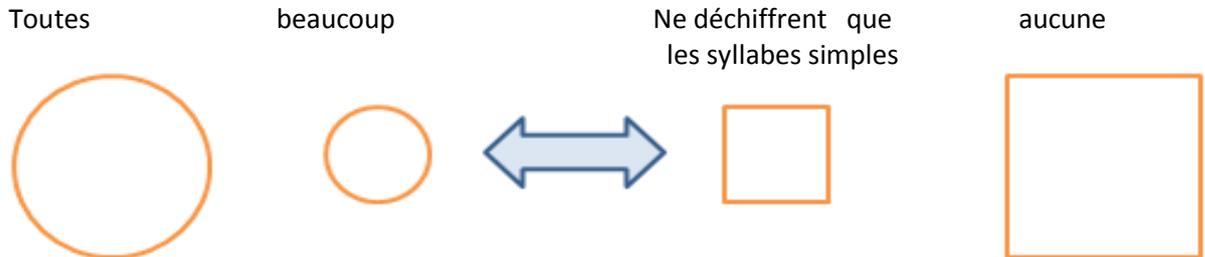
Peu de difficultés

aucune difficulté



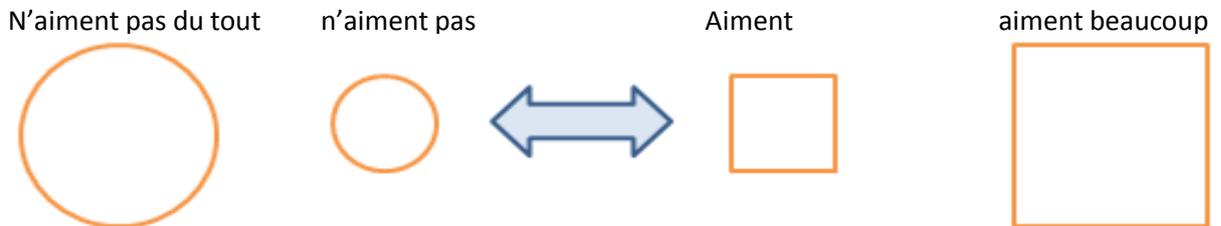
E- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



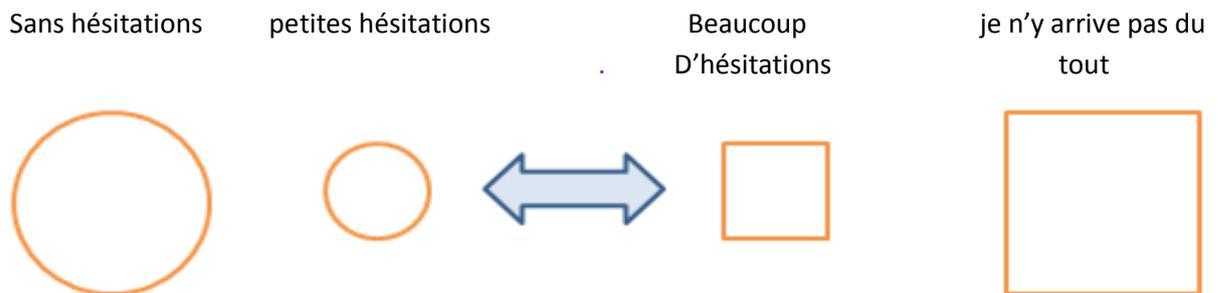
F- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



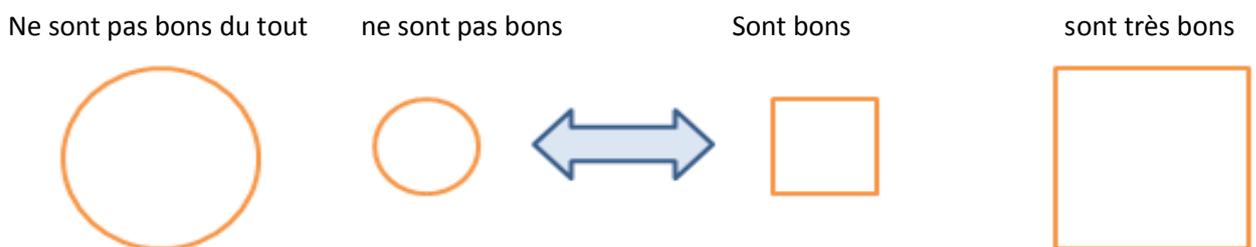
G- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, après l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



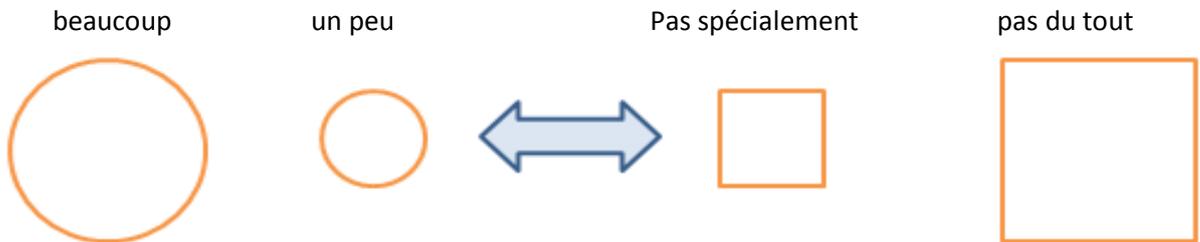
H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture après leur participation à l'aide personnalisée.



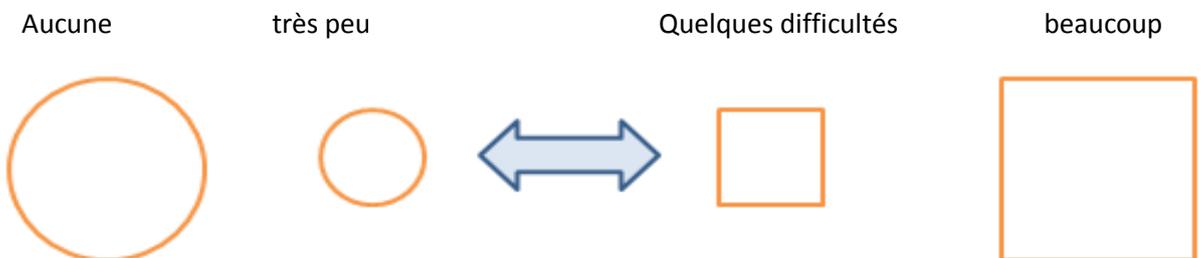
I- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



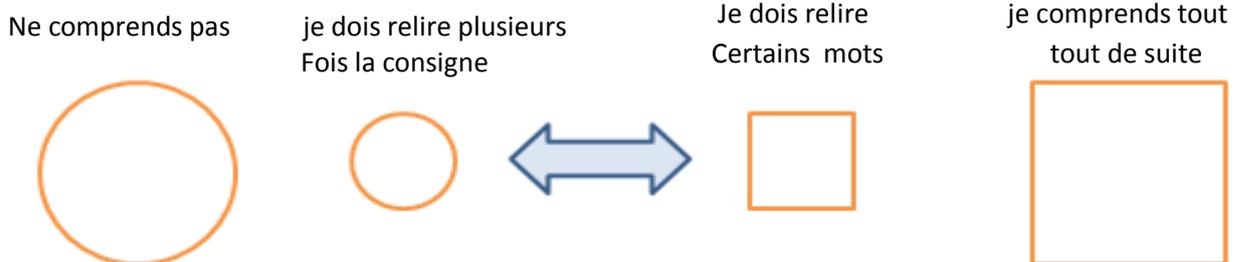
J- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



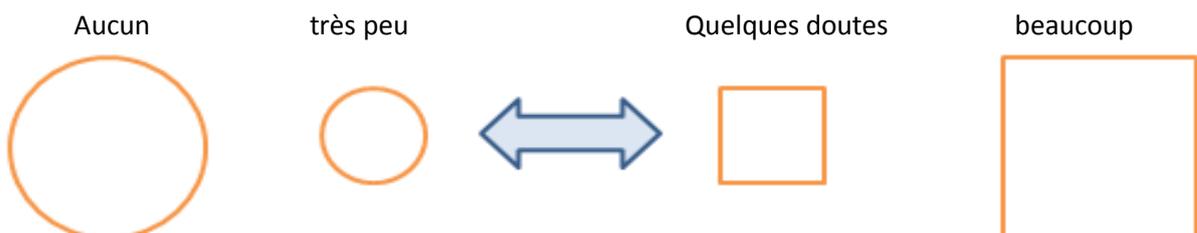
K- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



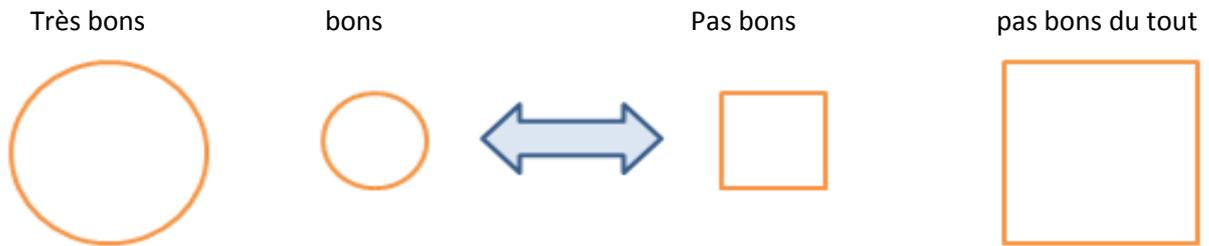
L - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



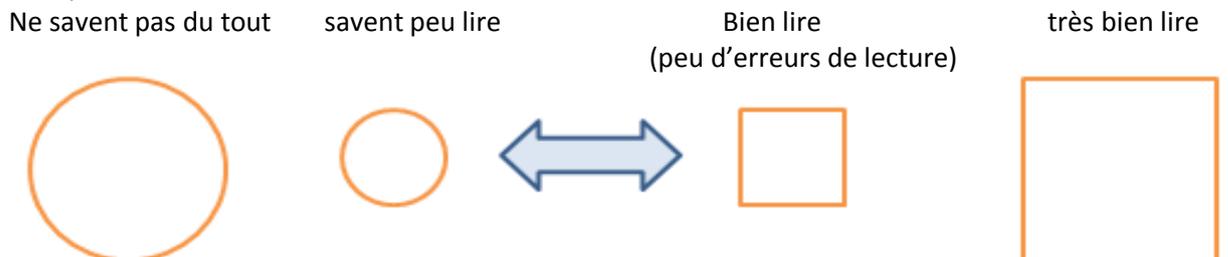
M- Pour les élèves du **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les gens de leur famille pensent qu'ils sont bons en lecture.

Pour les élèves du **groupe des carrés**, les gens de leur famille pensent qu'ils ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.



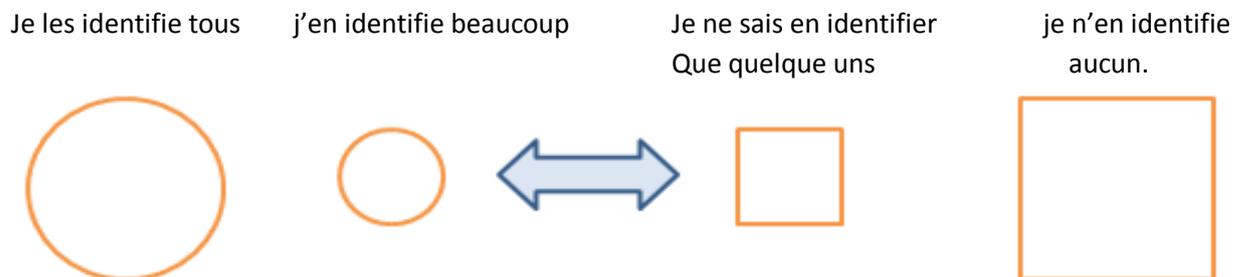
N- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.



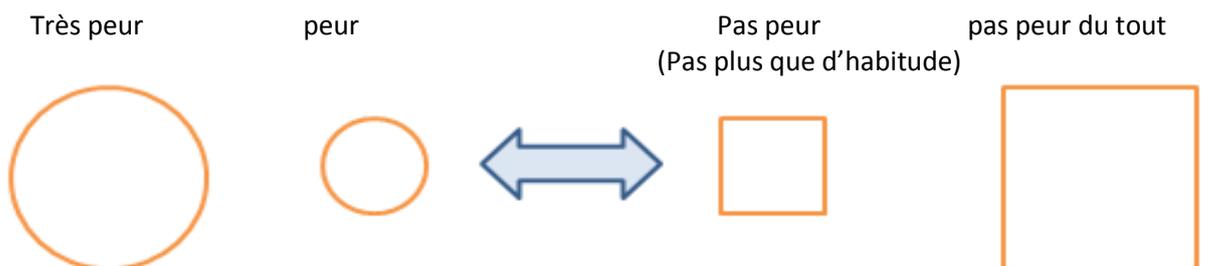
O- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.



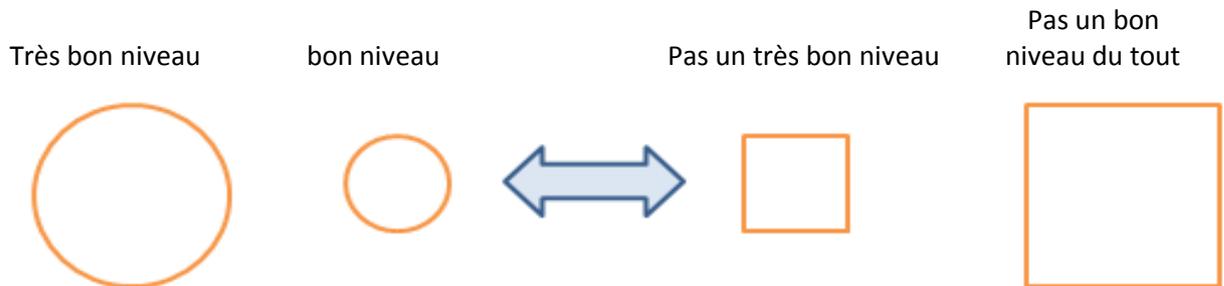
P- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.



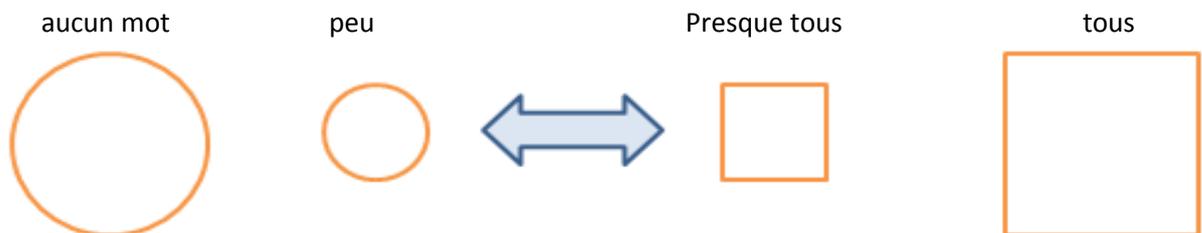
Q - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.



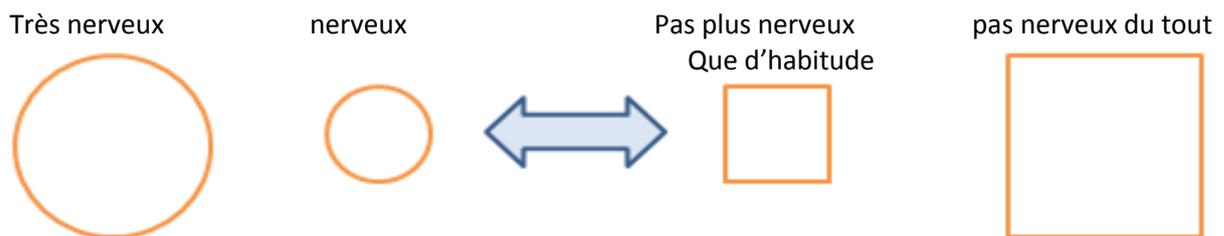
R- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.



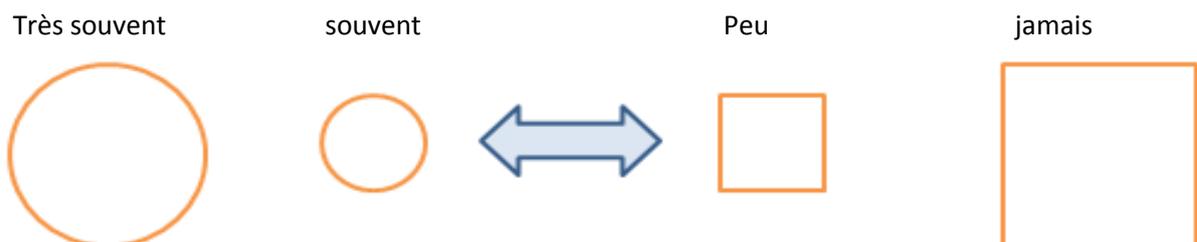
S- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.



T- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse ne dit pas forcément aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.



Questions posées lors de l'entretien du 20 décembre 2012 :

Question n° 1 : Qu'as-tu fait en aide personnalisée ?

Question n°2 : Qu'est-ce qui t'a plu en aide personnalisée ?

Question n°3 : Qu'est-ce qui t'a déplu en aide personnalisée ?

Question n°4 : Penses-tu avoir progressé en lecture grâce à l'aide personnalisée ?

→ Si oui qu'est-ce qui t'a aidé ?

→ Si non, qu'est-ce qui t'a empêché d'en faire ?

Question n°5 : Aimerais-tu continuer l'aide personnalisée en lecture ?



Questionnaire

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation.

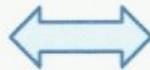
Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup

aiment

N'aiment pas

n'aiment pas du tout



B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout

n'aiment pas

Aiment

aiment beaucoup



C-Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

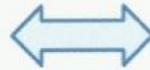
Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots

une grande partie

Peu de mots

Aucun mot



D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français.

Dans le **groupe des carrés** les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes

quelques difficultés

Très peu de difficultés

aucune difficulté



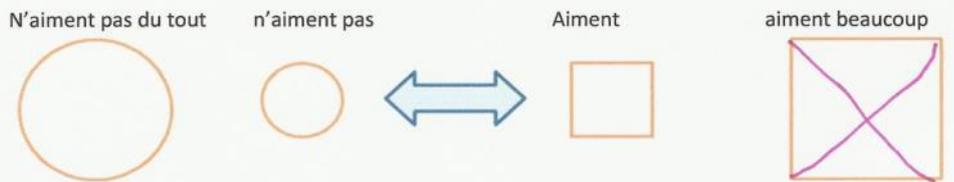
E-Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



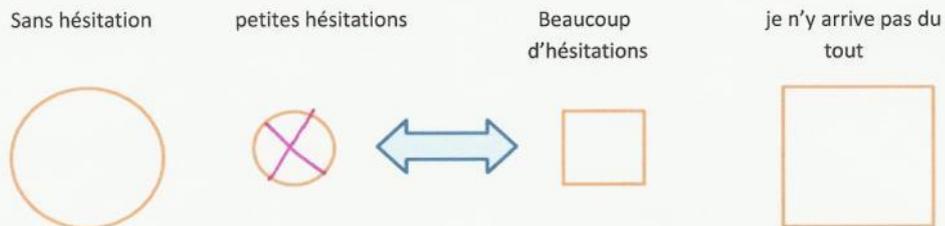
F- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés** les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



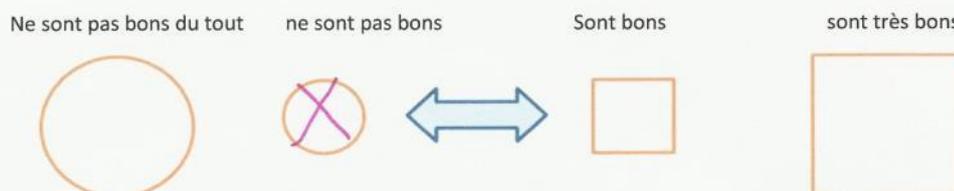
G- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



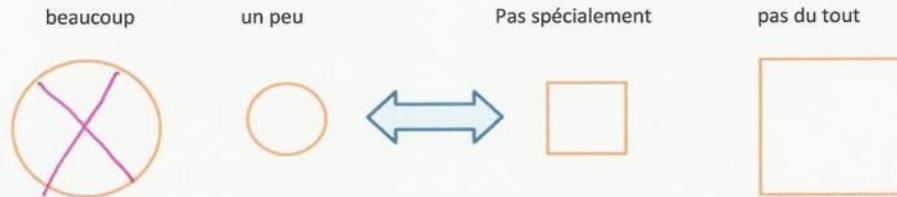
H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture.



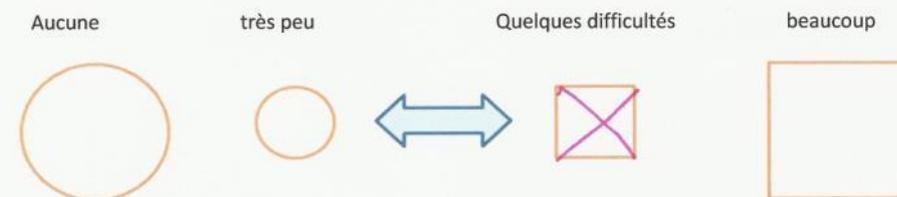
I- Dans le **groupe des cercles**, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



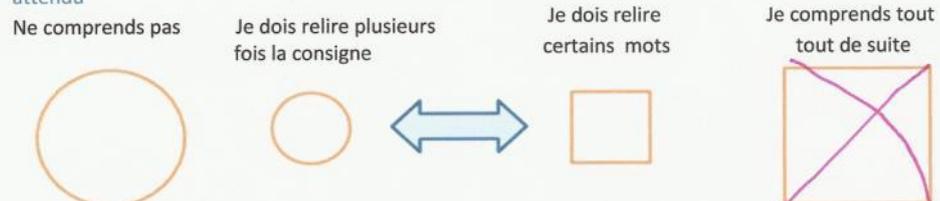
J- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent, que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



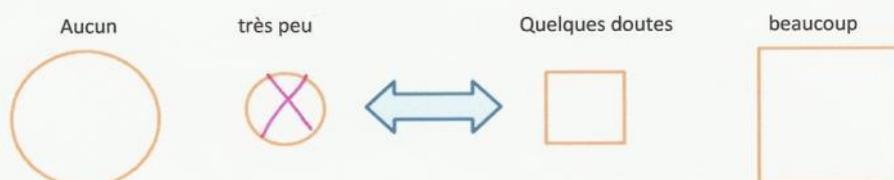
K- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



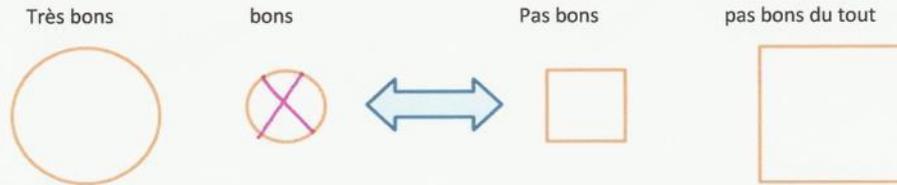
L - Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



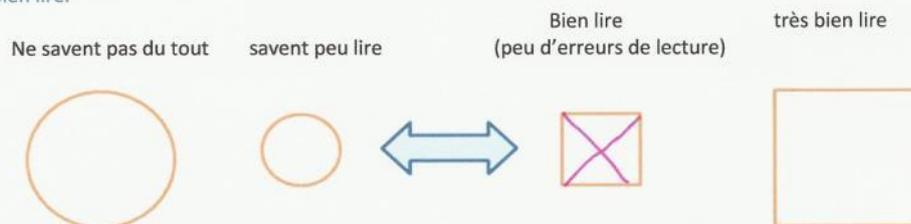
M- Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des cercles**, sont bons en lecture.

Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des carrés**, ne sont pas très bons en lecture.



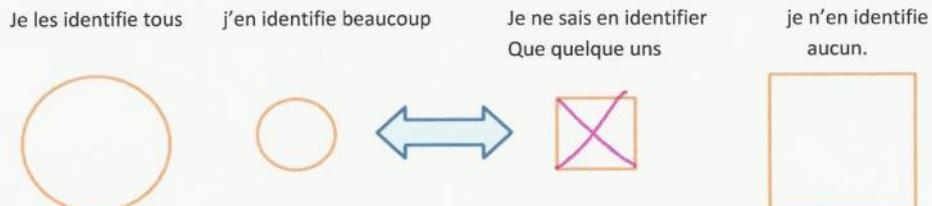
N- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.



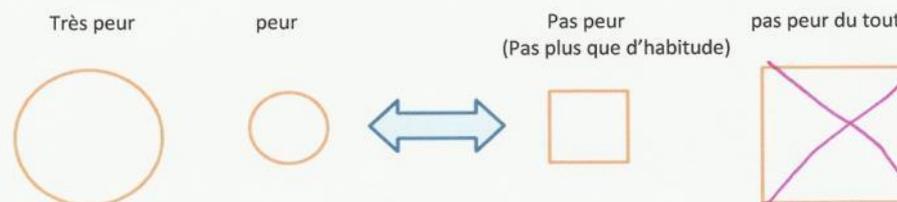
O- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.



P- Dans le **groupe des cercles**, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.



Q - Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu de mots

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

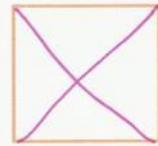
Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

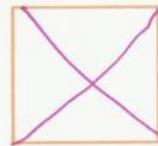
Dans le **groupe des carrés**, la maîtresse ne dit trop pas aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais



B-Questionnaire du 20 décembre 2012 élève f1



Décembre 2012

Questionnaire

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation. Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup	aiment	N'aiment pas	n'aiment pas du tout
			

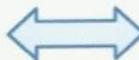
B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport. Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout	n'aiment pas	Aiment	aiment beaucoup
			

C-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court. Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots	une grande partie	Peu de mots	aucun mot
			

D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français, même après leur participation à l'aide personnalisée. Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes	quelques difficultés	Peu de difficultés	aucune difficulté
			

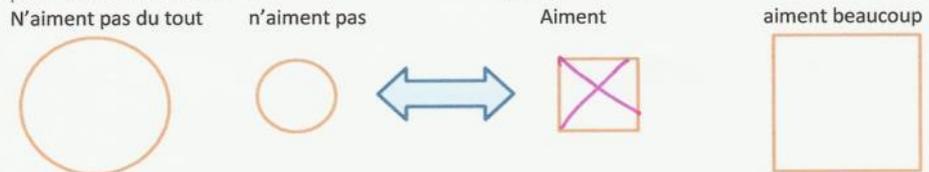
E- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



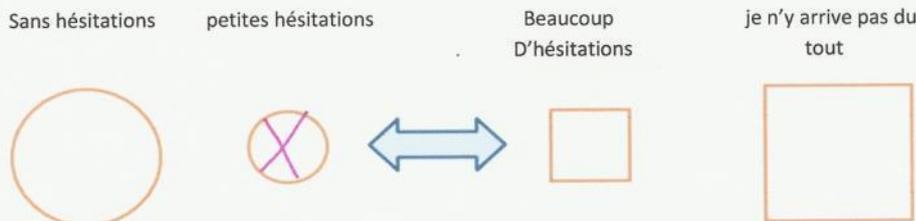
F- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



G- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, après l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture après leur participation à l'aide personnalisée.



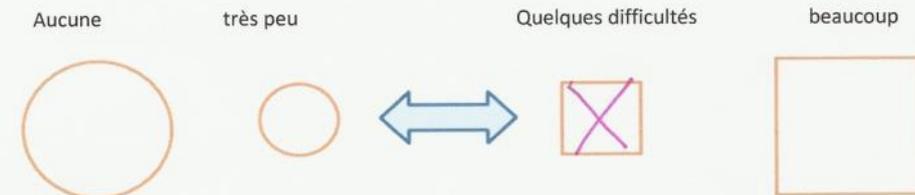
I- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



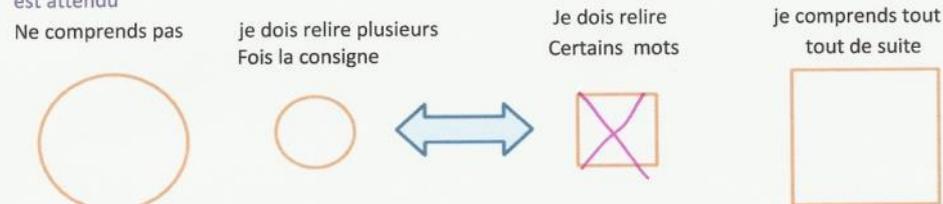
J-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



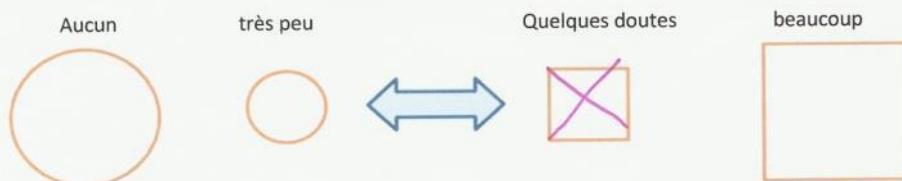
K-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



L - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



Décembre 2012

M- Pour les élèves du **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les gens de leur famille pensent qu'ils sont bons en lecture.

Pour les élèves du **groupe des carrés**, les gens de leur famille pensent qu'ils ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Très bons

bons

Pas bons

pas bons du tout



N- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.

Ne savent pas du tout

savent peu lire

Bien lire
(peu d'erreurs de lecture)

très bien lire



O- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

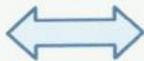
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Je les identifie tous

J'en identifie beaucoup

Je ne sais en identifier
Que quelques uns

je n'en identifie
aucun.



P- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

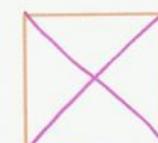
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.

Très peur

peur

Pas peur
(Pas plus que d'habitude)

pas peur du tout



Q - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

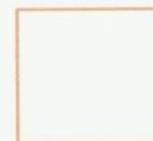
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

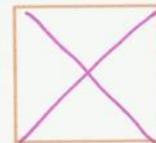
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

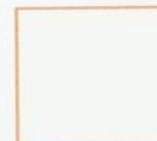
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse ne dit pas forcément aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais



C-Entretiens des 12 novembre et 20 décembre 2012

Entretien 12 novembre 2012

Question n°1 : Qui a demandé à ce que tu participes à l'aide personnalisée ?

C'est madame qui a demandé à maman.

Question n°2 : As-tu déjà participé à l'aide personnalisée ? Si oui dans quelle matière ?

Oui en CP en français.

Question n°3 : Que sais-tu de l'aide personnalisée, à ton avis à quoi ça sert ?

Ça sert à apprendre.

Question n°4 : Que vas-tu faire en aide personnalisée ?

Je vais travailler avec les mots mais je ne sais pas ce que je vais faire

Question n°5 : Penses-tu qu'aller en aide personnalisée ça va t'aider en lecture ?

Oui, un peu.

Entretien 20 décembre 2012

Question n° 1 : Qu'as-tu fait en aide personnalisée ?

On a lu un livre.

Question n°2 : Qu'est-ce qui t'a plu en aide personnalisée ?

Le livre qu'on a lu.

Question n°3 : Qu'est-ce qui t'a déplu en aide personnalisée ?

Rien.

Question n°4 : Penses-tu avoir progressé en lecture grâce à l'aide personnalisée ?

Oui beaucoup.

➔ Si oui, qu'est-ce qui t'a permis d'en faire ?

Je ne sais pas.

Question n°5 : Aimerais-tu continuer l'aide personnalisée en lecture ?

Oui c'était bien de lire un livre.

A-Questionnaire du 12 novembre 2012 élève f2

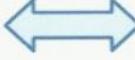


Questionnaire

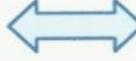
A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation. Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup	aiment	N'aiment pas	n'aiment pas du tout
			

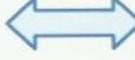
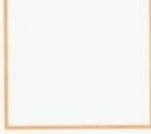
B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport. Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout	n'aiment pas	Aiment	aiment beaucoup
			

C-Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court. Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

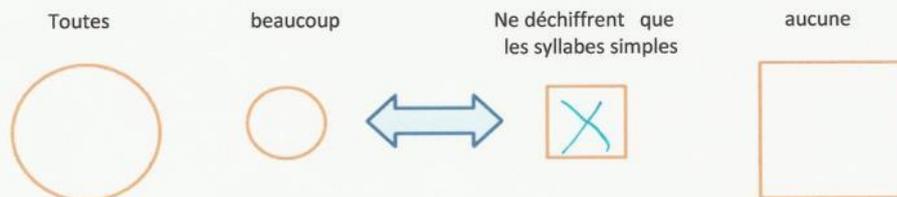
Tous les mots	une grande partie	Peu de mots	Aucun mot
			

D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français. Dans le **groupe des carrés** les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes	quelques difficultés	Très peu de difficultés	aucune difficulté
			

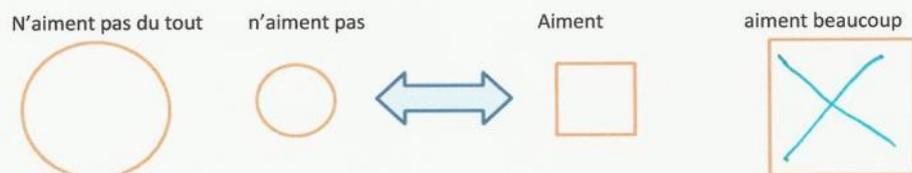
E-Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



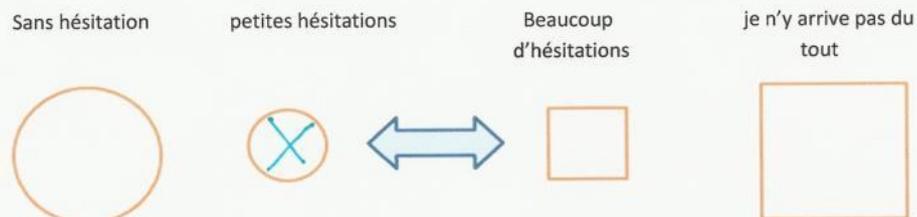
F- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés** les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



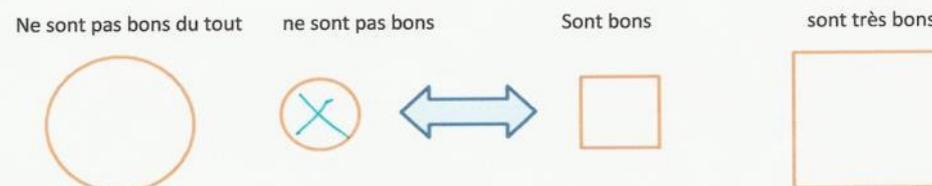
G- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



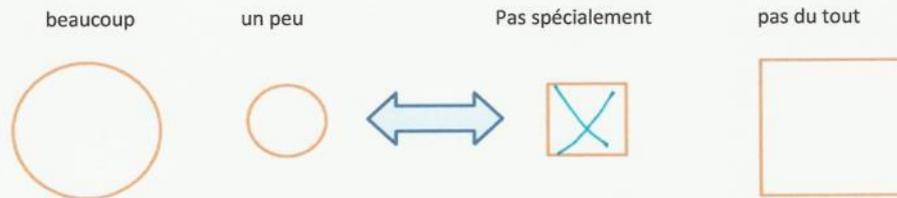
H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture.



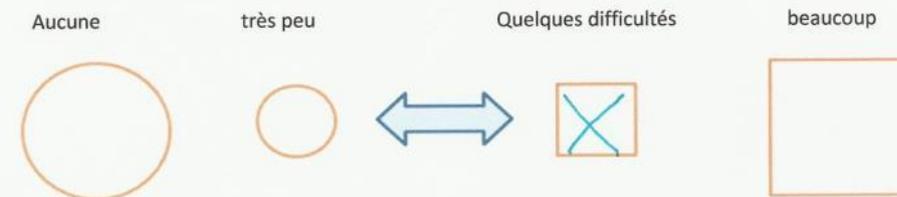
I- Dans le **groupe des cercles**, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



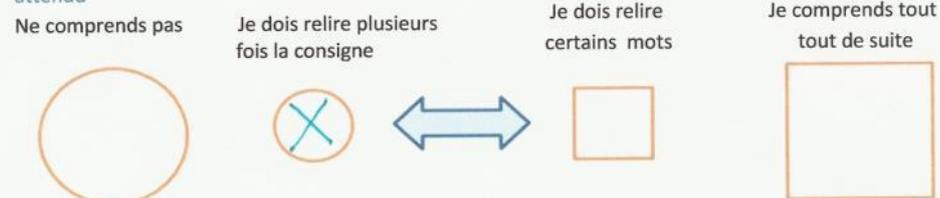
J-Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



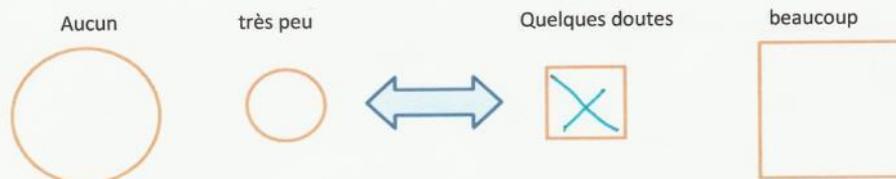
K-Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu

Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



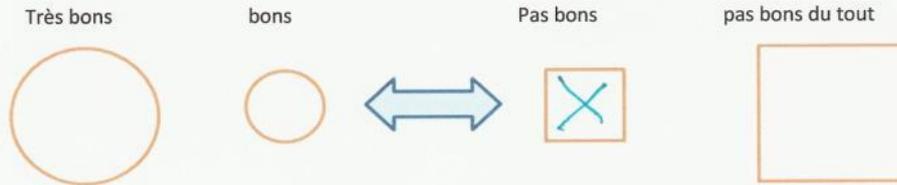
L - Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



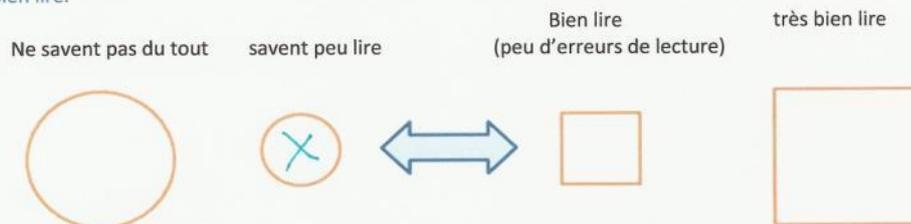
M- Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des cercles**, sont bons en lecture.

Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des carrés**, ne sont pas très bons en lecture.



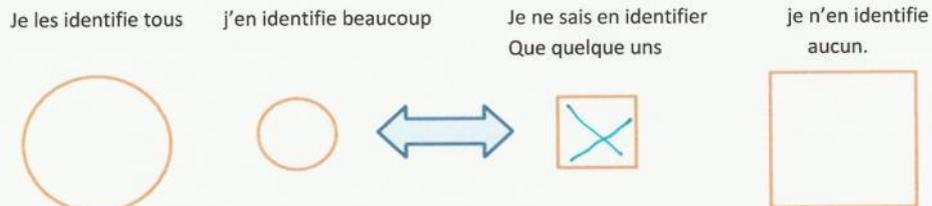
N- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.



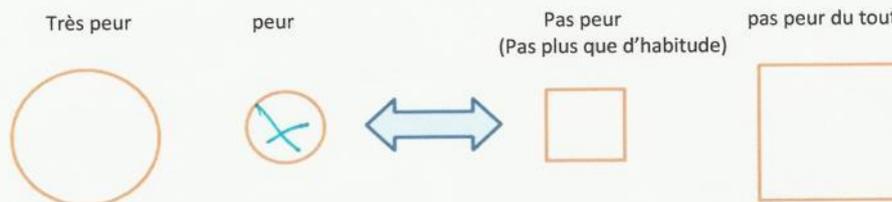
O- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.



P- Dans le **groupe des cercles**, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.



Q - Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

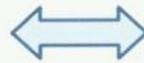
Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

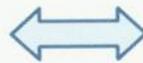
Dans le **groupe des carrés**, la maîtresse ne dit trop pas aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais





Décembre 2012

Questionnaire

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation.

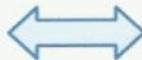
Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup

aiment

N'aiment pas

n'aiment pas du tout



B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout

n'aiment pas

Aiment

aiment beaucoup



C-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

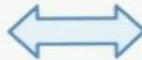
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots

une grande partie

Peu de mots

aucun mot



D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français, même après leur participation à l'aide personnalisée.

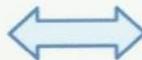
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes

quelques difficultés

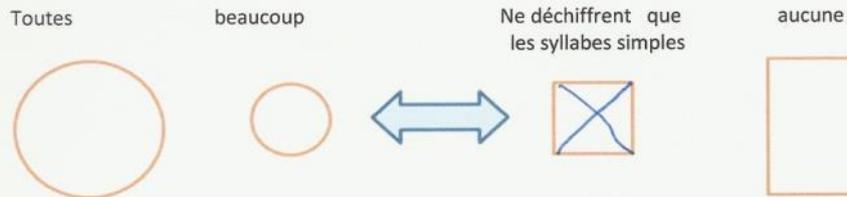
Peu de difficultés

aucune difficulté



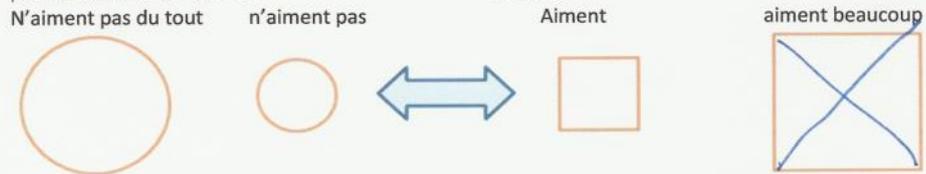
E- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



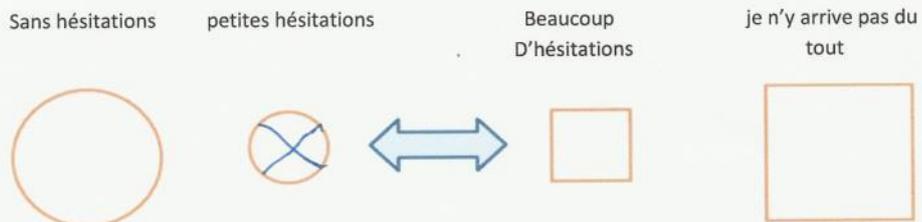
F- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



G- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, après l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

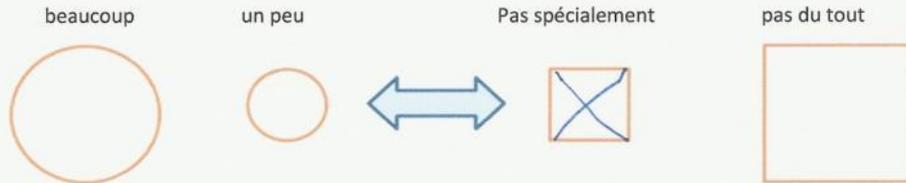
Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture après leur participation à l'aide personnalisée.



Décembre 2012

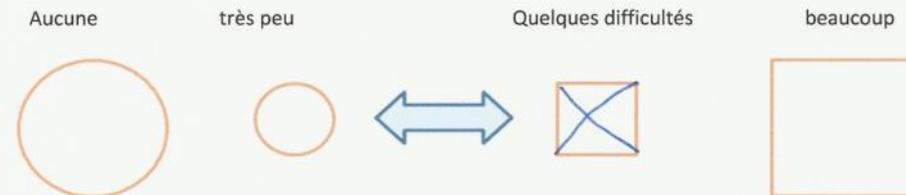
I- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



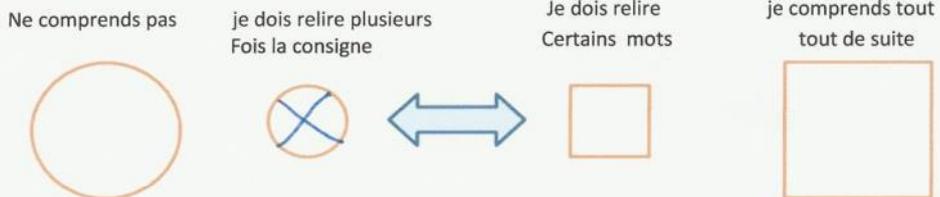
J-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



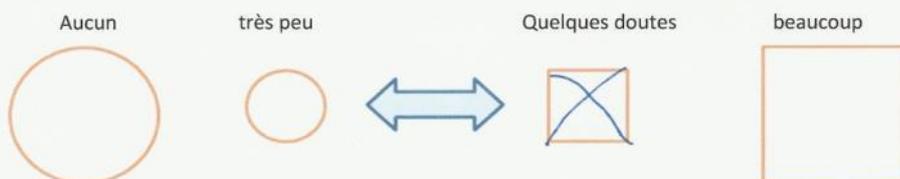
K-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



L - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



Décembre 2012

M- Pour les élèves du **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les gens de leur famille pensent qu'ils sont bons en lecture.

Pour les élèves du **groupe des carrés**, les gens de leur famille pensent qu'ils ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Très bons

bons

Pas bons

pas bons du tout



N- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

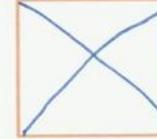
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.

Ne savent pas du tout

savent peu lire

Bien lire
(peu d'erreurs de lecture)

très bien lire



O- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Je les identifie tous

j'en identifie beaucoup

Je ne sais en identifier
Que quelques uns

je n'en identifie
aucun.



P- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.

Très peur

peur

Pas peur
(Pas plus que d'habitude)

pas peur du tout



Q - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

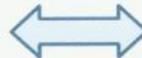
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

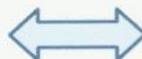
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

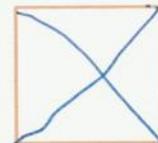
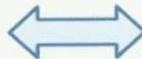
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse ne dit pas forcément aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais



C-Entretiens des 12 novembre et 20 décembre 2012

Entretien 12 novembre 2012

Question n°1 : Qui a demandé à ce que tu participes à l'aide personnalisée ?

C'est Madame.

Question n°2 : As-tu déjà participé à l'aide personnalisée ? Si oui dans quelle matière ?

Oui, en mathématiques.

Question n°3 : Que sais-tu de l'aide personnalisée, à ton avis à quoi ça sert ?

Je sais qu'en aide personnalisée on fait des jeux, ça doit nous aider.

Question n°4 : Que vas-tu faire en aide personnalisée ?

On va faire de la lecture.

Question n°5 : Penses-tu qu'aller en aide personnalisée ça va t'aider en lecture ?

Oui je pense que ça va m'aider.

Entretien 20 décembre 2012

Question n° 1 : Qu'as-tu fait en aide personnalisée ?

J'ai dû retrouver le métier correspondant au mot que j'ai lu.

Question n°2 : Qu'est-ce qui t'a plu en aide personnalisée ?

Lire des phrases

Question n°3 : Qu'est-ce qui t'a déplu en aide personnalisée ?

Jouer et attendre son tour

Question n°4 : Penses-tu avoir progressé en lecture grâce à l'aide personnalisée ?

Non je ne pense pas avoir progressé

→ Si non, qu'est-ce qui t'a empêché d'en faire ?

Je ne sais pas

Question n°5 : Aimerais-tu continuer l'aide personnalisée en lecture ?

Oui j'aimerais continuer.

A-Questionnaire du 12 novembre 2012 élève g1



Questionnaire

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation. Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup	aiment		N'aiment pas	n'aiment pas du tout
				

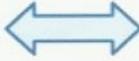
B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport. Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout	n'aiment pas		Aiment	aiment beaucoup
				

C-Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court. Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

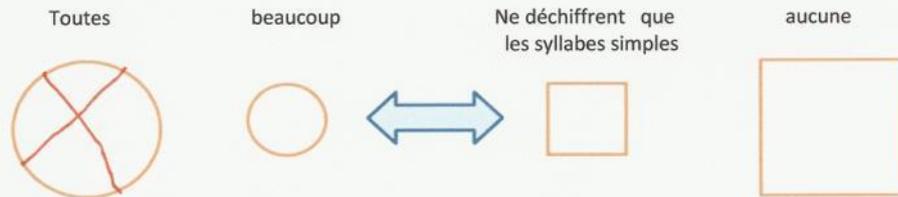
Tous les mots	une grande partie		Peu de mots	Aucun mot
				

D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français. Dans le **groupe des carrés** les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes	quelques difficultés		Très peu de difficultés	aucune difficulté
				

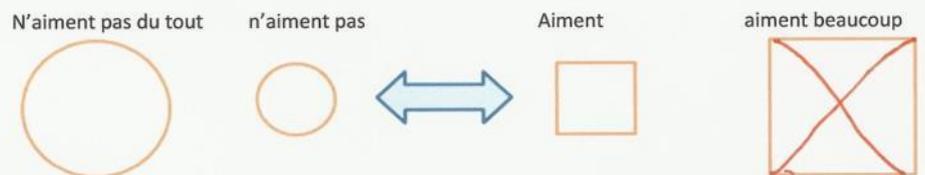
E- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



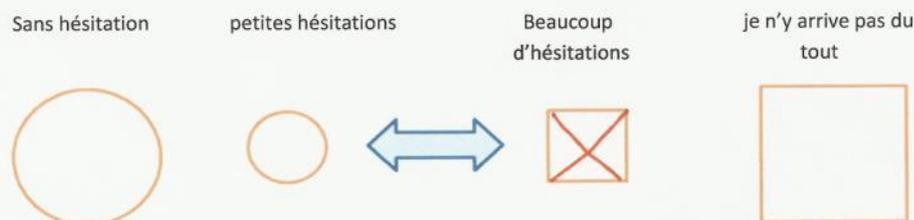
F- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés** les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



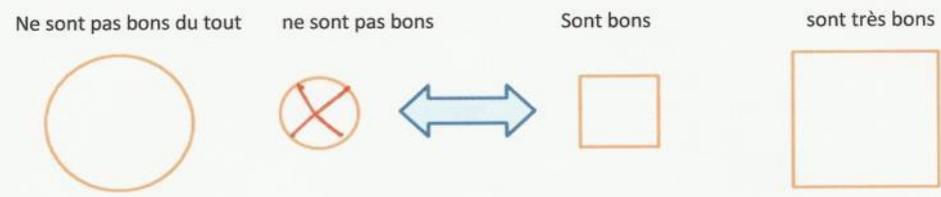
G- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



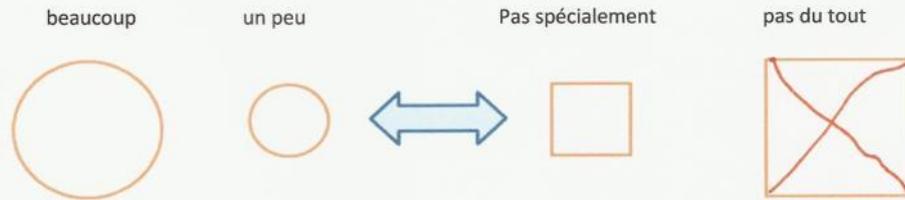
H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture.



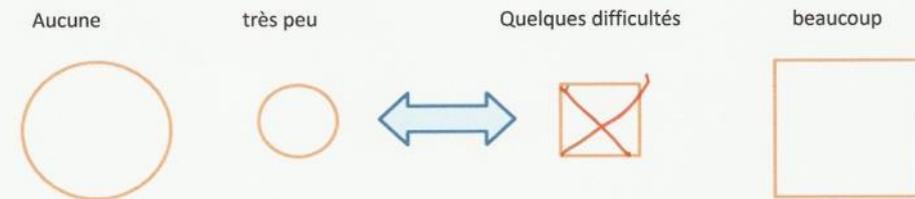
I- Dans le **groupe des cercles**, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



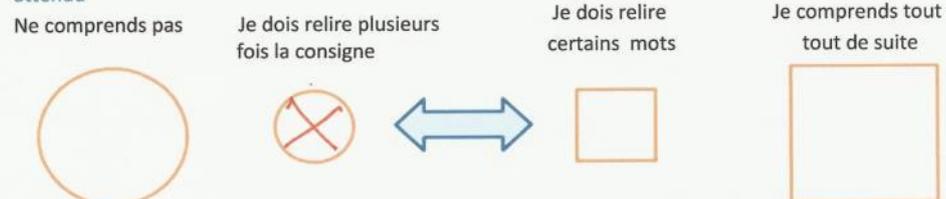
J-Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



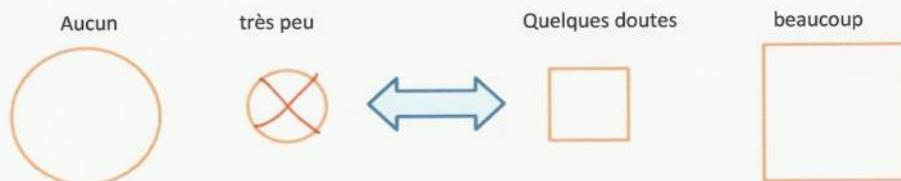
K-Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



L - Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



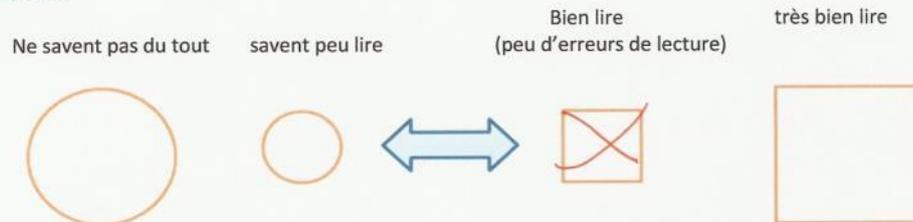
M- Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des cercles**, sont bons en lecture.

Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des carrés**, ne sont pas très bons en lecture.



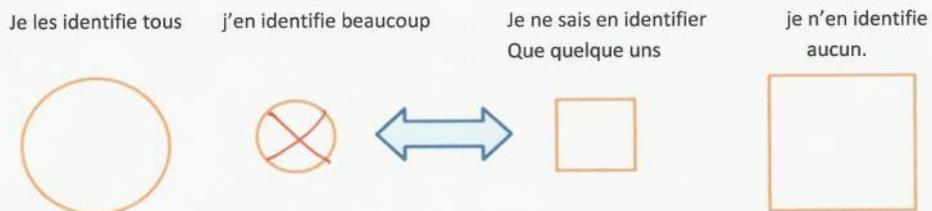
N- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.



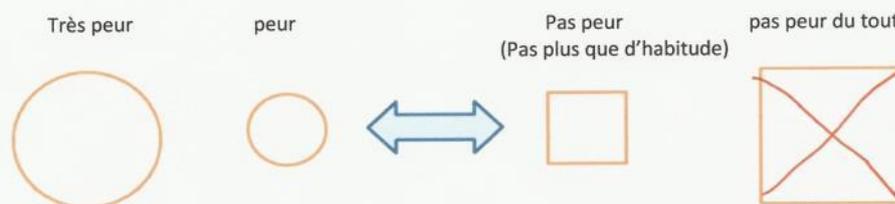
O- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.



P- Dans le **groupe des cercles**, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.



Q - Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

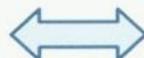
Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu de mots

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

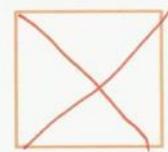
Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

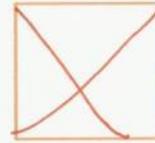
Dans le **groupe des carrés**, la maîtresse ne dit pas trop aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais





Décembre 2012

Questionnaire

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation.

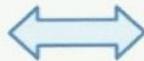
Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup

aiment

N'aiment pas

n'aiment pas du tout



B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport.

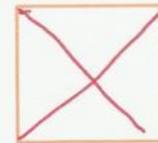
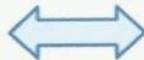
Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout

n'aiment pas

Aiment

aiment beaucoup



C-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots

une grande partie

Peu de mots

aucun mot



D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français, même après leur participation à l'aide personnalisée.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes

quelques difficultés

Peu de difficultés

aucune difficulté



Décembre 2012

E- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

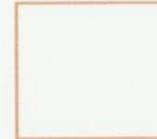
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Toutes

beaucoup

Ne déchiffrent que les syllabes simples

aucune



F- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

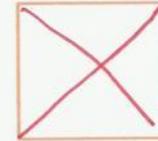
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.

N'aiment pas du tout

n'aiment pas

Aiment

aiment beaucoup



G- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, après l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Sans hésitations

petites hésitations

Beaucoup D'hésitations

je n'y arrive pas du tout



H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture après leur participation à l'aide personnalisée.

Ne sont pas bons du tout

ne sont pas bons

Sont bons

sont très bons



Décembre 2012

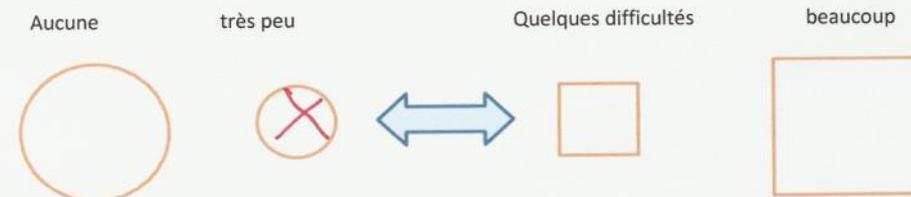
I- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



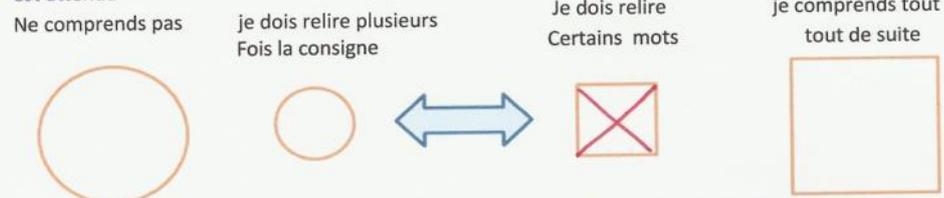
J-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



K-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



L - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



Décembre 2012

M- Pour les élèves du **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les gens de leur famille pensent qu'ils sont bons en lecture.

Pour les élèves du **groupe des carrés**, les gens de leur famille pensent qu'ils ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Très bons

bons

Pas bons

pas bons du tout



N- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.

Ne savent pas du tout

savent peu lire

Bien lire
(peu d'erreurs de lecture)

très bien lire



O- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Je les identifie tous

j'en identifie beaucoup

Je ne sais en identifier
Que quelques uns

je n'en identifie
aucun.



P- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.

Très peur

peur

Pas peur
(Pas plus que d'habitude)

pas peur du tout



Q - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

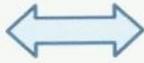
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse ne dit pas forcément aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais



C-Entretiens des 12 novembre et 20 décembre 2012

Entretien 12 novembre 2012

Question n°1 : Qui a demandé à ce que tu participes à l'aide personnalisée ?

Madame a demandé à maman.

Question n°2 : As-tu déjà participé à l'aide personnalisée ? Si oui dans quelle matière ?

Oui j'ai déjà participé à l'aide personnalisée en lecture en CP.

Question n°3 : Que sais-tu de l'aide personnalisée, à ton avis à quoi ça sert ?

L'aide personnalisée ça sert à progresser.

Question n°4 : Que vas-tu faire en aide personnalisée ?

Je vais faire de la lecture, lire des textes

Question n°5 : Penses-tu qu'aller en aide personnalisée ça va t'aider en lecture ?

Oui je pense que ça va beaucoup m'aider.

Entretien 20 décembre 2012

Question n° 1 : Qu'as-tu fait en aide personnalisée ?

On a lu des textes, et aussi un livre. On a fait des jeux et on devait lire une phrase et trouver le personnage correspondant.

Question n°2 : Qu'est-ce qui t'a plu en aide personnalisée ?

Lire le livre « recherche un ami »

Question n°3 : Qu'est-ce qui t'a déplu en aide personnalisée ?

Je n'ai pas trop aimé quand on devait choisir de lire une carte à deux ou trois points parce que si on ne savait pas lire on n'avait pas de points.

Question n°4 : Penses-tu avoir progressé en lecture grâce à l'aide personnalisée ?

Oui un peu.

→ Si oui, qu'est-ce qui t'a permis d'en faire ?

C'est grâce à madame parce qu'elle entourait quand on ne savait pas lire un mot et on devait le lire plusieurs fois et elle nous réinterrogeait. On savait à quels mots on devait faire attention en lisant.

Question n°5 : Aimerais-tu continuer l'aide personnalisée en lecture ?

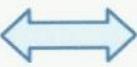
Oui, parce que j'aime bien les activités.

A-Questionnaire du 12 novembre 2012 élève g2



Questionnaire

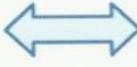
A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation. Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup	aiment	N'aiment pas	n'aiment pas du tout
			

B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport. Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout	n'aiment pas	Aiment	aiment beaucoup
			

C-Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court. Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots	une grande partie	Peu de mots	Aucun mot
			

D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français. Dans le **groupe des carrés** les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes	quelques difficultés	Très peu de difficultés	aucune difficulté
			

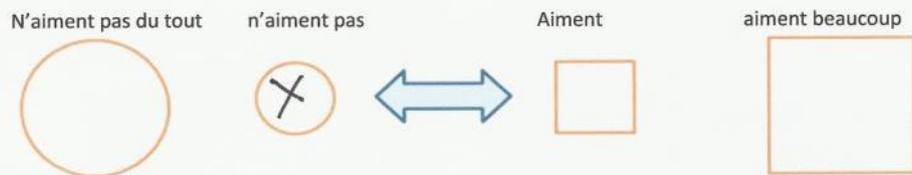
E- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



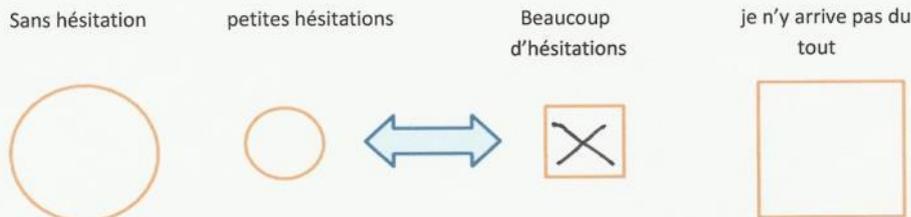
F- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés** les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



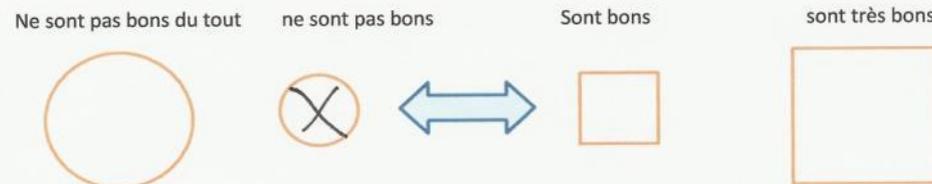
G- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



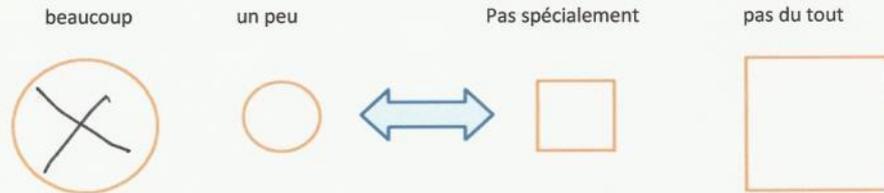
H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture.



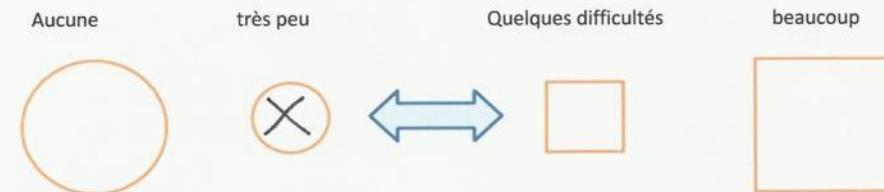
I- Dans le **groupe des cercles**, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



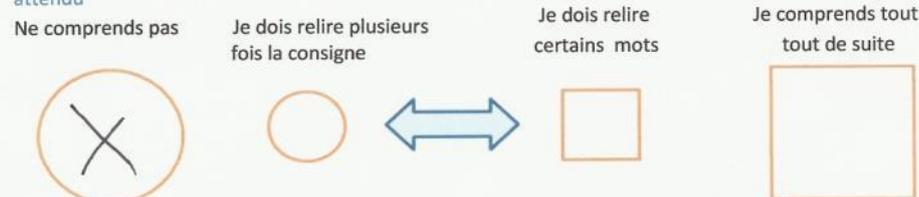
J- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent, que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



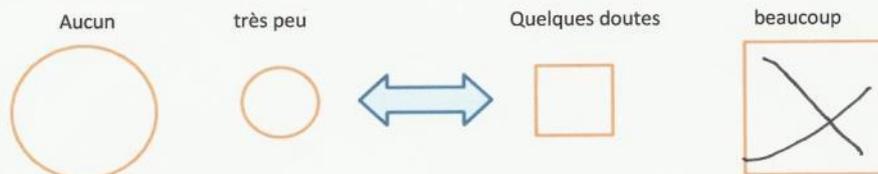
K- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



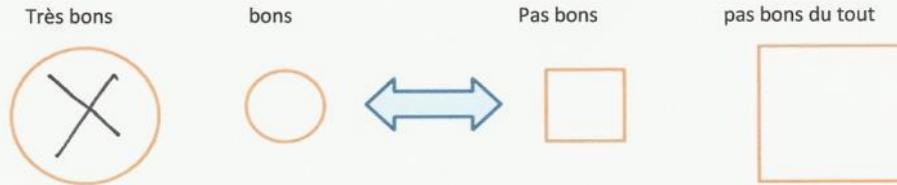
L - Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



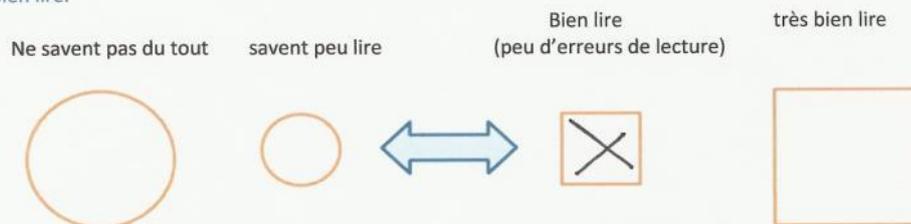
M- Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des cercles**, sont bons en lecture.

Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des carrés**, ne sont pas très bons en lecture.



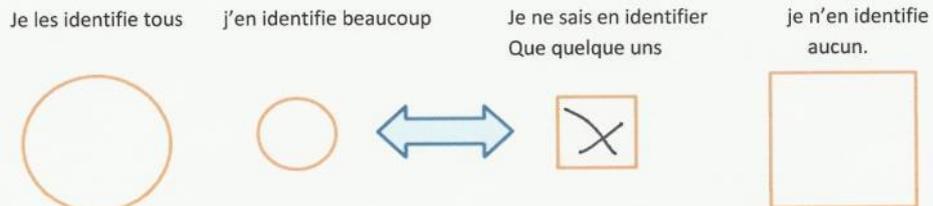
N- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.



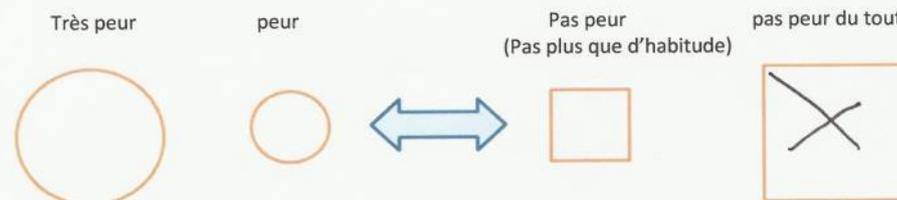
O- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.



P- Dans le **groupe des cercles**, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.



Q - Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

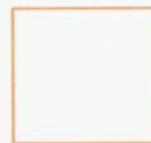
Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

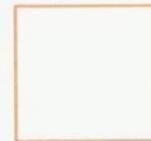
Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu de mots

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

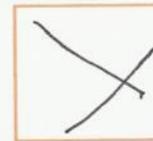
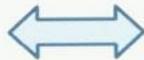
Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

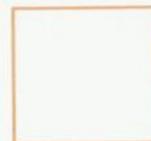
Dans le **groupe des carrés**, la maîtresse ne dit trop pas aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais





Décembre 2012

Questionnaire

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation. Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup	aiment	N'aiment pas	n'aiment pas du tout
	 		

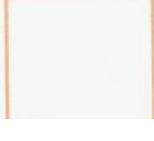
B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport. Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout	n'aiment pas	Aiment	aiment beaucoup
	 		

C-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court. Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots	une grande partie	Peu de mots	aucun mot
	 		

D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français, même après leur participation à l'aide personnalisée. Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes	quelques difficultés	Peu de difficultés	aucune difficulté
	 		

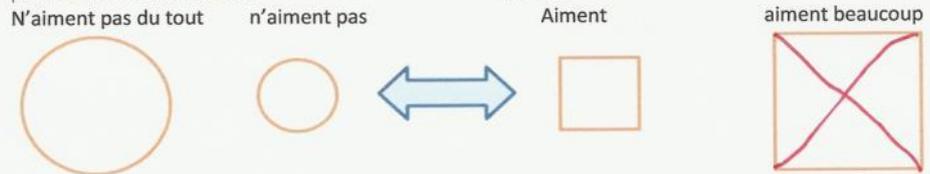
E- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



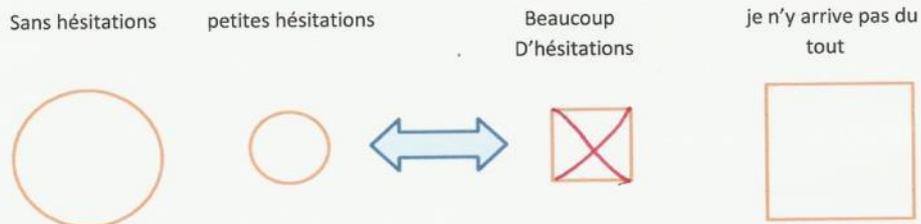
F- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



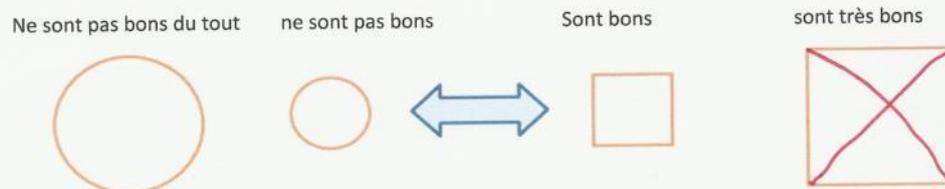
G- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, après l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture après leur participation à l'aide personnalisée.



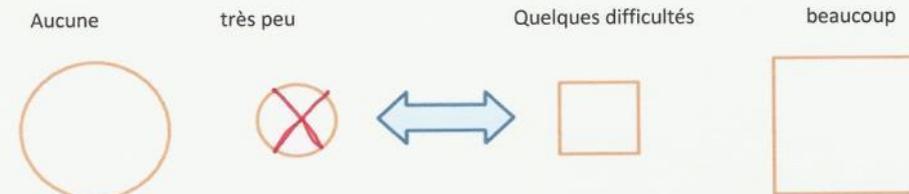
I- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



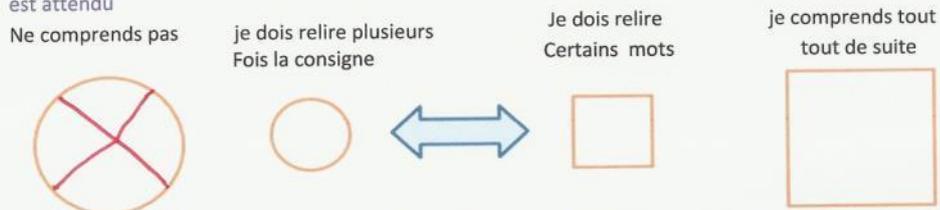
J- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



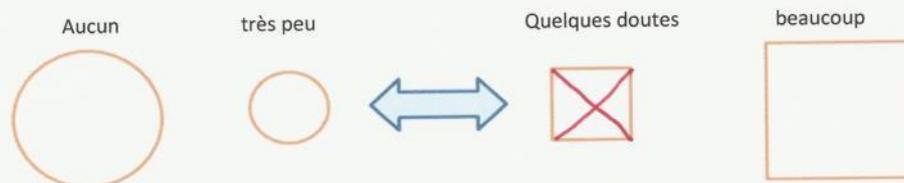
K- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



L - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



Décembre 2012

M- Pour les élèves du **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les gens de leur famille pensent qu'ils sont bons en lecture.

Pour les élèves du **groupe des carrés**, les gens de leur famille pensent qu'ils ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Très bons

bons

Pas bons

pas bons du tout



N- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.

Ne savent pas du tout

savent peu lire

Bien lire
(peu d'erreurs de lecture)

très bien lire



O- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Je les identifie tous

j'en identifie beaucoup

Je ne sais en identifier
Que quelques uns

je n'en identifie
aucun.



P- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

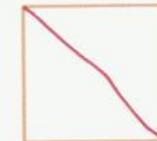
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.

Très peur

peur

Pas peur
(Pas plus que d'habitude)

pas peur du tout



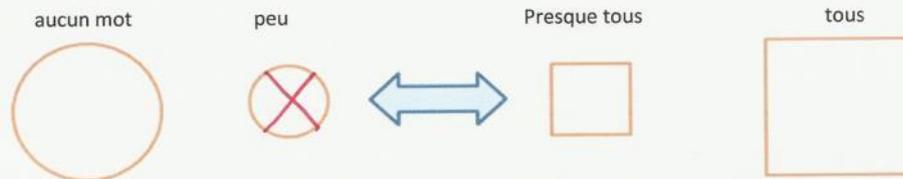
Q - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.



R- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.



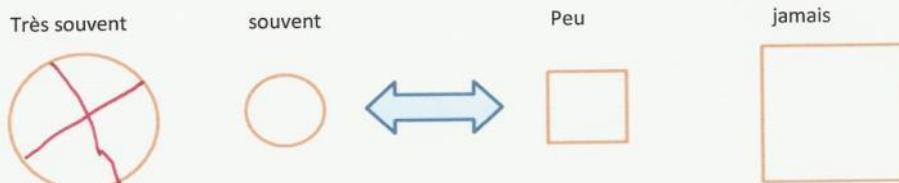
S- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.



T- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse ne dit pas forcément aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.



C-Entretiens des 12 novembre et 20 décembre 2012

Entretien 12 novembre 2012

Question n°1 : Qui a demandé à ce que tu participes à l'aide personnalisée ?

C'est madame.

Question n°2 : As-tu déjà participé à l'aide personnalisée ? Si oui dans quelle matière ?

Non je n'ai jamais participé à l'aide personnalisée.

Question n°3 : Que sais-tu de l'aide personnalisée, à ton avis à quoi ça sert ?

L'aide personnalisée ça sert à bien lire.

Question n°4 : Que vas-tu faire en aide personnalisée ?

Lire.

Question n°5 : Penses-tu qu'aller en aide personnalisée ça va t'aider en lecture ?

Ca va m'aider je pense.

Entretien 20 décembre 2012

Question n° 1 : Qu'as-tu fait en aide personnalisée ?

On a lu des syllabes, des mots et des phrases et on a dû lire une phrase et retrouver l'étiquette métier qui correspondait.

Question n°2 : Qu'est-ce qui t'a plu en aide personnalisée ?

Ça qui m'a plu c'est de bien lire et de jouer.

Question n°3 : Qu'est-ce qui t'a déplu en aide personnalisée ?

J'ai eu du mal à lire les syllabes.

Question n°4 : Penses-tu avoir progressé en lecture grâce à l'aide personnalisée ?

Oui, j'ai beaucoup progressé.

→ Si oui, qu'est-ce qui t'a permis d'en faire ?

L'entraînement, tous les jours.

Question n°5 : Aimerais-tu continuer l'aide personnalisée en lecture ?

Oui je voudrai continuer.

A-Questionnaire du 12 novembre 2012 élève g3



Questionnaire

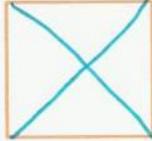
A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation. Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup	aiment	N'aiment pas	n'aiment pas du tout
			

B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport. Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout	n'aiment pas	Aiment	aiment beaucoup
			

C-Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court. Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

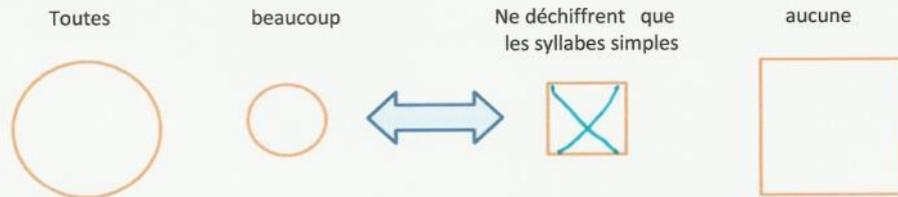
Tous les mots	une grande partie	Peu de mots	Aucun mot
			

D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français. Dans le **groupe des carrés** les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes	quelques difficultés	Très peu de difficultés	aucune difficulté
			

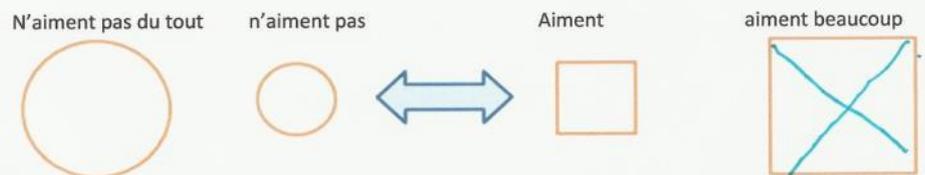
E- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



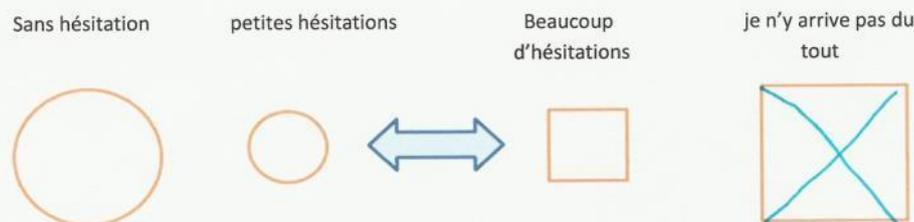
F- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés** les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



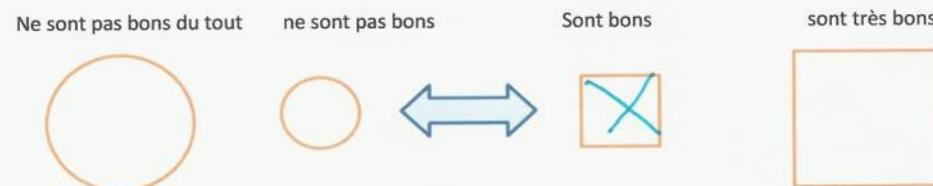
G- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



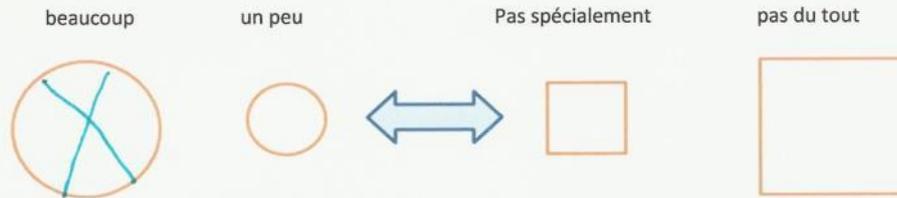
H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture.



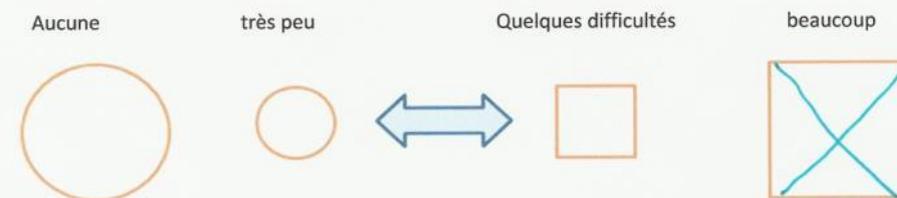
I- Dans le **groupe des cercles**, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



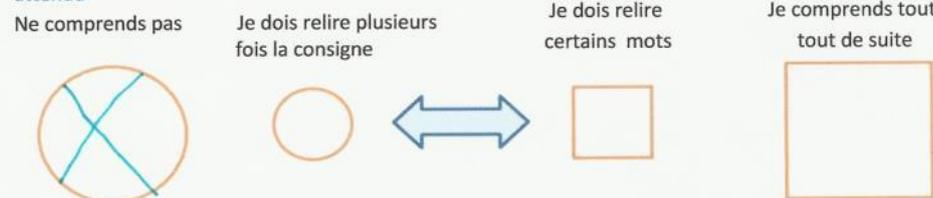
J-Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent, que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



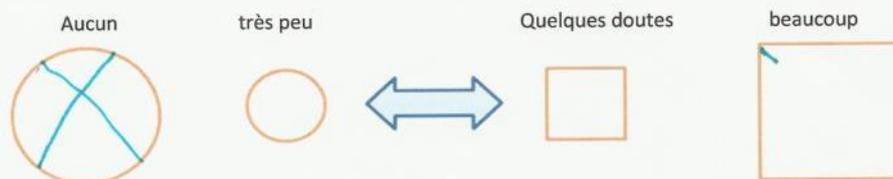
K-Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu

Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



L - Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



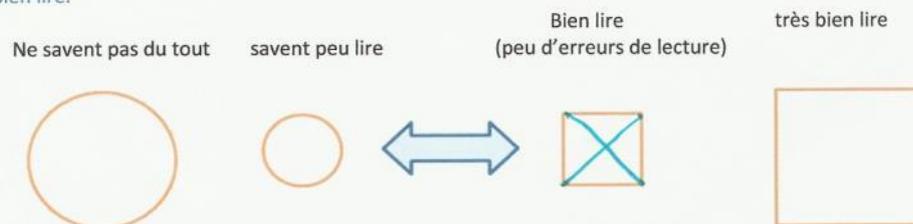
M- Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des cercles**, sont bons en lecture.

Selon les gens de leur famille, les élèves du **groupe des carrés**, ne sont pas très bons en lecture.



N- Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.



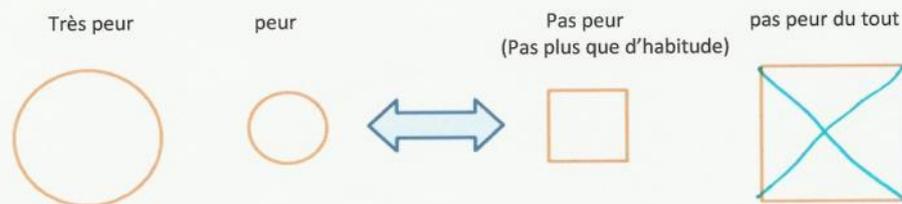
O- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.



P- Dans le **groupe des cercles**, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.



Q - Dans le **groupe des cercles**, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

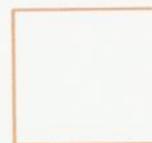
Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

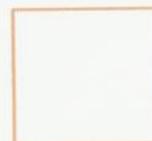
Dans le **groupe des carrés**, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu de mots

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

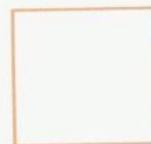
Dans le **groupe des carrés**, la maîtresse ne dit pas aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais



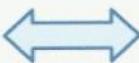
B-Questionnaire du 20 décembre 2012 élève g3



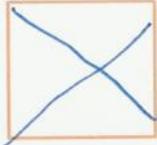
Décembre 2012

Questionnaire

A-Dans le **groupe des cercles**, les élèves aiment jouer avec leurs amis à la récréation. Dans le **groupe des carrés**, les élèves n'aiment pas jouer avec leurs amis à la récréation.

Aiment Beaucoup	aiment	N'aiment pas	n'aiment pas du tout
			

B-Dans le **groupe des cercles**, les élèves n'aiment pas le sport. Dans le **groupe des carrés**, les élèves aiment le sport.

N'aiment pas du tout	n'aiment pas	Aiment	aiment beaucoup
			

C-Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court. Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore tout à fait capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte court.

Tous les mots	une grande partie	Peu de mots	aucun mot
			

D- Dans le **groupe des cercles**, les élèves ont rencontré des difficultés qui les ont gênés pour lire le dernier texte étudié en français, même après leur participation à l'aide personnalisée. Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas rencontré de difficultés gênantes pour lire le dernier texte étudié en français.

Très importantes	quelques difficultés	Peu de difficultés	aucune difficulté
			

E- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les différentes syllabes d'un mot.



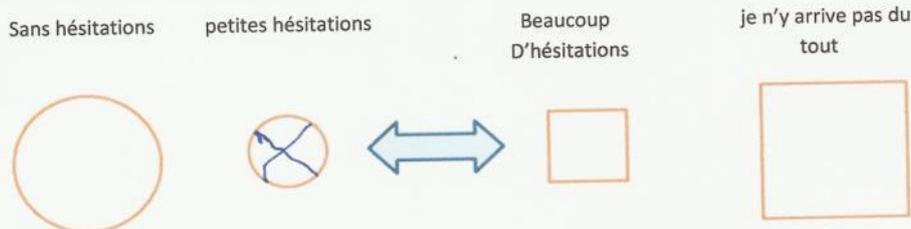
F- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe n'aiment pas les activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que leurs camarades de classe aiment les activités de lecture.



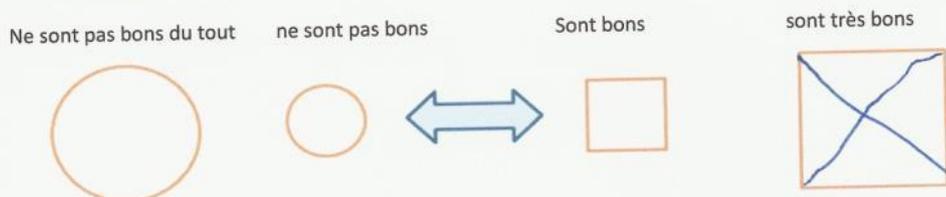
G- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.

Dans le **groupe des carrés**, après l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire une phrase à haute voix en respectant la ponctuation et en articulant.



H- Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des cercles** ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Selon leurs camarades de classe, les élèves du **groupe des carrés** sont bons en lecture après leur participation à l'aide personnalisée.



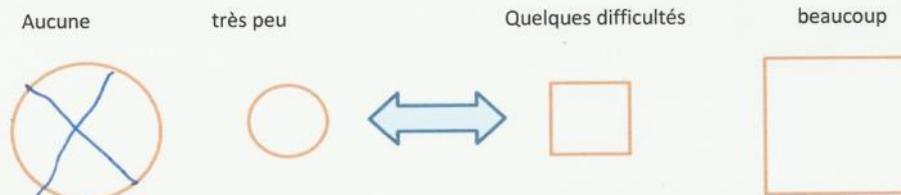
I- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves aimeraient ressembler aux gens qui sont bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'aimeraient pas forcément ressembler aux gens qui sont bons en lecture.



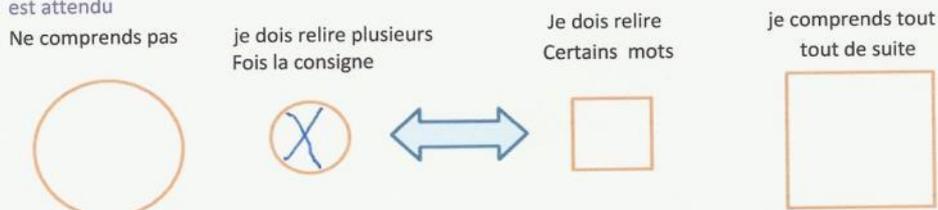
J- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils n'ont pas de difficultés gênantes pour lire.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que, comparé aux autres enfants de leur âge, ils ont quelques difficultés pour lire.



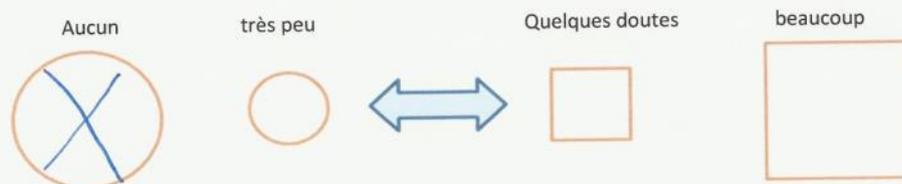
K- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de lire silencieusement une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de lire une consigne et de comprendre facilement ce qui est attendu.



L - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves n'ont pas trop de doutes sur leurs capacités à être bon en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ont des doutes sur leurs capacités à être bons en lecture.



Décembre 2012

M- Pour les élèves du **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les gens de leur famille pensent qu'ils sont bons en lecture.

Pour les élèves du **groupe des carrés**, les gens de leur famille pensent qu'ils ne sont pas très bons en lecture même après leur participation à l'aide personnalisée.

Très bons

bons

Pas bons

pas bons du tout



N- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades ne savent pas bien lire.

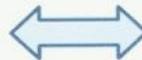
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent que la plupart de leurs camarades savent bien lire.

Ne savent pas du tout

savent peu lire

Bien lire
(peu d'erreurs de lecture)

très bien lire



O- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables d'identifier les personnages et les événements d'un texte long.

Je les identifie tous

j'en identifie beaucoup

Je ne sais en identifier
Que quelques uns

je n'en identifie
aucun.



P- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire fait peur aux élèves.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, penser qu'ils vont devoir lire ne fait pas peur aux élèves.

Très peur

peur

Pas peur
(Pas plus que d'habitude)

pas peur du tout



Décembre 2012

Q - Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves pensent avoir un bon niveau en lecture.

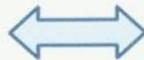
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne pensent pas avoir un bon niveau en lecture.

Très bon niveau

bon niveau

Pas un très bon niveau

Pas un bon niveau du tout



R- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas encore capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

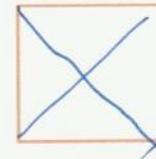
Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont capables de déchiffrer les mots inconnus dans un texte long.

aucun mot

peu

Presque tous

tous



S- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves sont nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, les élèves ne sont pas nerveux pendant qu'ils font des activités de lecture.

Très nerveux

nerveux

Pas plus nerveux
Que d'habitude

pas nerveux du tout



T- Dans le **groupe des cercles**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse dit aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Dans le **groupe des carrés**, après leur participation à l'aide personnalisée, la maîtresse ne dit pas forcément aux élèves qu'ils peuvent devenir bons en lecture.

Très souvent

souvent

Peu

jamais



C-Entretiens des 12 novembre et 20 décembre 2012

Entretien 12 novembre 2012

Question n°1 : Qui a demandé à ce que tu participes à l'aide personnalisée ?

C'est ma maman.

Question n°2 : As-tu déjà participé à l'aide personnalisée ? Si oui dans quelle matière ?

Oui en lecture.

Question n°3 : Que sais-tu de l'aide personnalisée, à ton avis à quoi ça sert ?

On n'est pas nombreux et ça sert à travailler.

Question n°4 : Que vas-tu faire en aide personnalisée ?

On va jouer à des jeux de lecture.

Question n°5 : Penses-tu qu'aller en aide personnalisée ça va t'aider en lecture ?

Oui.

Entretien 20 décembre 2012

Question n° 1 : Qu'as-tu fait en aide personnalisée ?

J'ai joué à des jeux et j'ai lu un livre.

Question n°2 : Qu'est-ce qui t'a plu en aide personnalisée ?

Jouer et lire.

Question n°3 : Qu'est-ce qui t'a déplu en aide personnalisée ?

Rien

Question n°4 : Penses-tu avoir progressé en lecture grâce à l'aide personnalisée ?

Oui un peu

→ Si oui, qu'est-ce qui t'a permis d'en faire ?

Grâce à madame parce que grâce au chronomètre on a vu qu'on lisait de plus en plus vite.

Question n°5 : Aimerais-tu continuer l'aide personnalisée en lecture ?

Oui pour bien lire.

Résumé

La recherche qui est présentée dans ce mémoire a pour objectif de montrer l'impact de la participation d'un élève à l'aide personnalisée sur son sentiment d'efficacité personnelle. Nous avons émis l'hypothèse que cet impact pouvait être positif, nul ou négatif. Par le biais de deux questionnaires nous avons mesuré le sentiment d'efficacité personnelle en lecture de cinq élèves de CE1. La comparaison des résultats nous permet de mettre en évidence l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle. Parallèlement, nous avons mené un entretien à la suite de chaque questionnaire dans le but de préciser nos résultats. Il ressort de cette étude que le sentiment d'efficacité personnelle évolue positivement pour trois élèves et reste stable pour les deux autres. Le niveau de sentiment d'efficacité personnelle initial, les attentes envers le dispositif, les objectifs assignés aux séances et le genre des élèves sont autant de facteurs qui interviennent dans l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle.

Mots clefs : Sentiment d'efficacité personnelle, aide personnalisée, évolution, déchiffrement.

Remerciements

L'élaboration de ce mémoire a nécessité l'implication de plusieurs personnes que je souhaite vivement remercier.

En premier lieu, je tiens à remercier Sabine Thorel d'avoir accepté de diriger ce travail. Sa rigueur, ses conseils avisés et sa disponibilité ont largement contribué à sa réalisation. Je souhaite lui témoigner ma reconnaissance pour la qualité de son encadrement.

Je remercie sincèrement l'enseignante qui a ouvert les portes de sa classe afin que je puisse mener à bien ma recherche dans les meilleures conditions ainsi que tout le personnel enseignant de l'école.

Une pensée particulière s'adresse aux cinq élèves qui ont participé à mon étude.

Il me semble également indispensable de remercier les autres étudiants suivis par madame Thorel, qui, par leur questionnement et leurs remarques constructives lors des séminaires ont fait progresser ma réflexion.

Enfin, mes pensées vont à toutes les personnes, membres de la famille et amis qui m'ont soutenu à toutes les étapes de la recherche.