

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN
Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mention 1
Année 2016-2017

PERCEPIED Stéphanie

*Les activités pédagogiques complémentaires au cycle 3 :
soutien ou différenciation pédagogique ?*

Sous la direction de : **M. EMERY Pierre**

Remerciements

Je remercie M. Pierre Emery pour son aide précieuse, ses conseils et son soutien.

Je remercie également toutes mes collègues enseignantes pour m'avoir reçue dans leurs classes.

Sommaire

Introduction	1
Première partie : cadre institutionnel et théorique	3
I. Les textes officiels concernant les activités pédagogiques complémentaires	3
II. Les apports de la recherche	4
1. Le point de vue des chercheurs	4
2. La pédagogie de soutien et la différenciation pédagogique.....	6
2.1. La pédagogie de soutien.....	6
2.2. La différenciation pédagogique.....	7
2.3. La confrontation de ces deux pédagogies.....	10
3. Le travail en petit groupe.....	11
4. La posture de l'enseignant.....	12
5. Le jeu dans les apprentissages	15
6. L'utilisation des TICE dans les apprentissages	16
Deuxième partie : problématique et hypothèses de recherche	17
Troisième partie : cadre méthodologique	18
I. La méthodologie mise en œuvre	18
1. L'observation directe	18
2. L'entretien semi-directif	19
II. L'échantillon choisi	20
1. Les élèves concernés	20
2. Les enseignants interrogés.....	20
Quatrième partie : l'analyse des données recueillies	21
I. L'analyse des observations	21
1. Les modalités d'organisation des séances d'APC.....	21
1.1. L'organisation générale des séances d'APC.....	21
1.2. Les activités proposées.....	22
2. La place de l'élève dans les séances d'APC.....	23
2.1. Les interactions entre élèves.....	23
2.2. La considération des procédures des élèves.....	24
3. La posture de l'enseignant.....	24
3.1. Posture directive ou d'accompagnateur ?.....	24
3.2. Guidage ou guidance ?.....	25
4. Observations et hypothèses.....	26
II. L'analyse des entretiens	27
1. Quelques éléments personnels et professionnels des enseignants interrogés.....	27
2. La formation concernant les activités pédagogiques complémentaires.....	28
3. L'organisation des activités pédagogiques complémentaires au sein de l'école.....	28
3.1. La répartition des élèves.....	28
3.2. Les élèves concernés par le dispositif.....	29

4.L'organisation des séances d'activités pédagogiques complémentaires proposées par les enseignants.....	30
4.1.Les modalités d'organisation.....	30
4.2.Les activités proposées.....	30
4.2.1.Refaire à l'identique.....	31
4.2.2.Faire autrement.....	31
4.2.3.Faire autre chose.....	32
4.3.Le lien avec la classe entière.....	33
4.4.Ce que l'enseignant attend de ses élèves lors des séances d'APC.....	34
5.Les rapports aux pratiques.....	35
5.1.Le point de vue des enseignants.....	35
5.1.1.L'efficacité du dispositif.....	35
5.1.2.Les avantages.....	36
5.1.3.Les inconvénients.....	37
5.2.Les objectifs principaux du dispositif selon les enseignants.....	39
6.Entretiens et hypothèses	39
Conclusion	41
Bibliographie	44
Sommaire des annexes	47

Introduction

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de juillet 2013 instaure de nombreuses mesures pour la réussite de tous les élèves et la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette loi donne la priorité à l'école primaire et souhaite combattre les inégalités. Elle vise également la lutte contre le décrochage scolaire. Parmi les mesures prises, les activités pédagogiques complémentaires (APC) sont instaurées. Les APC offrent un large choix d'actions envisageables. En effet, avec ce dispositif, les enseignants peuvent aider leurs élèves en difficulté, les suivre dans leur travail personnel ou leur permettre de réaliser des activités en lien avec le projet d'école.

Lors de notre stage de pratique accompagnée en Master 1, il nous a été demandé de nous interroger sur la mise en œuvre de ces activités pédagogiques complémentaires. Les enseignants mettent-ils en place un soutien ou une différenciation pédagogique au sein de ce dispositif ? En vue de réaliser un mémoire sur la thématique de la différenciation pédagogique, cette réflexion nous a semblé intéressante et nous a permis d'affiner notre cadre de recherche à un dispositif d'aide en particulier. Cette réflexion nous a amenés à nous poser un certain nombre de questions : Comment les enseignants se sont organisés pour mettre en place les APC ? Quelles activités sont proposées par les enseignants ? Quels supports et outils sont mis à disposition des élèves ? Quelles modalités d'organisation sont mises en place ? Que pensent les enseignants de ce dispositif ?

Afin de répondre à ces questions, il nous a semblé pertinent d'observer quelques enseignants, lors de séances d'activités pédagogiques complémentaires, et d'obtenir leurs points de vue à ce sujet. Pour comparer au mieux ces résultats, nous avons décidé de centrer nos recherches sur un cycle en particulier : le cycle 3.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre institutionnel et théorique qui nous semble intéressant pour ce travail. Nous aborderons les préconisations des textes officiels et quelques points de vue de chercheurs, au sujet des APC. Puis, après avoir présenté la pédagogie de soutien et la différenciation pédagogique, nous en proposerons une comparaison. Ensuite, nous exposerons les bienfaits du travail en petit groupe, qui peuvent être mis en place dans le cadre de ce dispositif d'aide. Cela nous conduira à évoquer les

différents types de posture enseignante. Enfin, nous nous intéresserons à la place du jeu et à l'utilisation des TICE dans les apprentissages.

Ensuite, notre deuxième partie précisera notre problématique et nos hypothèses de recherche.

Puis, nous présenterons et justifierons notre choix méthodologique : observations de quelques séances d'APC suivies d'entretiens semi-directifs avec les enseignants observés.

Enfin, nous analyserons nos données recueillies en tentant de comparer les pratiques enseignantes, tant sur les observations que sur les points de vue. Cette analyse nous conduira à un retour final sur nos hypothèses et notre problématique.

Première partie : cadre institutionnel et théorique

I. Les textes officiels concernant les activités pédagogiques complémentaires

Les activités pédagogiques complémentaires (APC) ont remplacé l'aide personnalisée, mise en place en 2008 pour aider les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. L'aide personnalisée pouvait se mettre en place sous différentes formes :

- L'aide au jour le jour. Cette aide proposait des activités liées à celles de la classe, soit en amont pour anticiper, soit en aval pour reprendre des notions.
- L'aide organisée sur quelques séances. Elle s'effectuait avec un groupe d'élèves qui avait les mêmes besoins à un moment donné de l'année.
- L'aide au passage de classe. Elle se mettait en place surtout en début de cycle et concernait des élèves « fragiles » pour éviter un important écart avec le groupe classe.

Les activités pédagogiques complémentaires proposent d'autres pratiques et des objectifs plus larges que l'aide personnalisée.

Elles ont été mises en place avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de juillet 2013. Elles font partie des mesures mises en œuvre afin de permettre la réussite de tous les élèves. L'article D. 521-13 du décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 fixe les conditions de leur mise en place : « Des activités pédagogiques complémentaires sont organisées par groupes restreints d'élèves [...] pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés [...] pour une aide au travail personnel ou pour une activité prévue par le projet d'école... » Il est précisé, dans ce décret, que les APC sont proposées par le conseil des maîtres de l'école, et validées par l'inspecteur de l'éducation nationale annuellement. Le décret notifie que les dispositions figurent dans le projet d'école. Enfin, il est précisé que ce dispositif nécessite une autorisation des parents ou du responsable légal.

La circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013 apporte des précisions sur leurs mises en œuvre à l'école maternelle et à l'école élémentaire : « À l'école maternelle, l'aide peut être consacrée au renforcement de la maîtrise de la langue orale et à la découverte de l'écrit. [...] À l'école élémentaire, l'aide peut être consacrée à l'amélioration des compétences en français ou en mathématiques. » Cette circulaire fixe également le volume horaire annuel des APC à 36h pour chaque enseignant.

L'éducation nationale a également publié à destination des équipes pédagogiques, en

octobre 2013, des repères, des pistes et des propositions pour la mise en place des APC :

- Tous les élèves sont concernés par ce dispositif, notamment ceux qui ont besoin d'être plus accompagnés pour réussir dans leurs apprentissages. En élémentaire, les APC doivent s'adresser aux élèves qui ont besoin d'apprendre à s'organiser, d'être encouragés et de prendre confiance en eux.
- Les APC doivent permettre aux enseignants de mettre en place des activités innovantes qui peuvent être difficilement mises en place en classe entière. Il est aussi possible d'utiliser les APC pour continuer des projets ambitieux avec les élèves fragiles. Elles peuvent permettre d'anticiper et de préparer des situations qui vont être reprises en classe, ou encore améliorer des compétences en français et en mathématiques en élémentaire.
- Le petit groupe doit favoriser la prise de parole des élèves : les échanges entre eux et avec l'enseignant, l'explication de démarches, les reformulations... Le petit groupe permet aussi à l'enseignant de mettre en place un étayage fort.
- Il est préconisé de travailler en équipe pour organiser les APC au sein de l'école. L'équipe enseignante doit repérer les besoins des élèves de l'école et constituer des groupes.

II. Les apports de la recherche

Les activités pédagogiques complémentaires, tout comme l'aide personnalisée n'ont pas fait l'objet de nombreuses recherches. Il existe tout de même quelques points de vue de chercheurs à ce sujet.

1. Le point de vue des chercheurs

Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch distinguent trois façons de mettre en place l'aide personnalisée : (Grandserre et Lescouarch 2009)

- Une reprise à l'identique de ce qui n'a pas été acquis en classe par certains élèves.
- Une anticipation sur une prochaine séance.
- Un travail autour des mêmes notions, mais sous une autre forme, souvent ludique.

Selon Roland Goigoux, sept tâches sont réalisables dans le cadre de l'aide personnalisée : (Goigoux, 2009)

- « 1. Exercer (systématiser, automatiser) ;
2. Réviser (synthétiser, préparer une évaluation commune) ;
3. Soutenir (observer / accompagner l'élève au travail, étayer sa réalisation, verbaliser les objectifs et les contenus, expliciter les procédures) ;
4. Anticiper (préparer, réunir les conditions de la compréhension de la future séance collective : c'est une différenciation en amont) ;
5. Revenir en arrière (reprendre les bases, combler des « lacunes ») ;
6. Compenser (enseigner des connaissances et des compétences requises par les tâches scolaires habituelles mais peu ou non enseignées) ;
7. Faire autrement (enseigner la même chose autrement ou la faire enseigner par quelqu'un d'autre) »

Dans une recherche menée en 2012, toujours sur l'aide personnalisée, Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot soulignent que les situations observées « ne s'avèrent pas capables de permettre aux élèves de se réinsérer efficacement dans le temps didactique de la classe. » Selon elles, les enseignants adoptent une « posture surplombante » qui entrave l'efficacité de l'aide apportée. (Toullec-Théry et Marlot, 2012 p 93 - 94) Nous reviendrons sur cette question de posture par la suite.

De son côté, René Amigues évoque que les dispositifs d'aides aux élèves en difficulté peuvent être efficaces seulement si leur forme « s'écarte de celle de la classe. » (Amigues 2005) Nos observations et nos entretiens nous permettront de savoir si les enseignants reproduisent à l'identique ce qui est fait en classe entière.

Enfin, selon Jean Houssaye, tous les dispositifs d'aide mis en place amènent « au grand retour de la pédagogie de soutien dans un mouvement qui signe la mort de la pédagogie différenciée. » (Houssaye, 2010) Ce discours se rapproche de celui de Laurent Lescouarch, qui précisait que : « "L'aide personnalisée" est le plus récent maillon d'un ensemble de mesures qui, depuis la loi de 2005 sur l'éducation, constitue un basculement idéologique vers le recours exclusif au soutien scolaire en rupture avec la logique de pédagogie différenciée qui s'était progressivement développée depuis les années 1970. » (Lescouarch, 2010)

Ces deux derniers points de vue nous invitent à nous interroger sur les différences entre la pédagogie de soutien et la différenciation pédagogique.

2. *La pédagogie de soutien et la différenciation pédagogique*

2.1. *La pédagogie de soutien*

Selon les travaux d'Hélène Wittmann, la pédagogie de soutien est née avec la loi du 11 juillet 1975 (la loi Haby), dont l'objectif est de rattraper le retard des élèves afin de tendre vers une classe homogène. (Wittmann, 1995) La volonté d'avoir une classe homogène correspond à la tradition éducative, c'est à dire au mode simultané. Ce dernier domine les autres modes de l'école primaire à partir des années 1830. À l'origine chrétien, puis devenu républicain, ce modèle découpe l'école primaire en trois niveaux : cours élémentaire, cours moyen et cours supérieur. Ce modèle se traduit par apprendre les mêmes contenus, aux mêmes élèves avec le même maître. Dans ce modèle, il est supposé que tous les élèves peuvent apprendre au même rythme. L'échec de certains élèves n'est pas lié à un problème de fonctionnement de l'institution mais expliqué par un mauvais investissement scolaire de la part de ces élèves.

Ainsi, en 1975, le soutien proposé aux élèves en difficulté était l'un des moyens à mettre en œuvre pour rester dans le mode simultané, tout en ayant la volonté de réduire les inégalités.

Une circulaire datant du 28 mars 1977 fixe les conditions de la pédagogie de soutien. Elle vise les élèves en difficulté, jugés « lents », ou d'un niveau social défavorisé. Son objectif principal est d'éviter que se produise un décalage entre les élèves en difficulté et le reste de la classe. La pédagogie de soutien est une pédagogie centrée sur la classe et non sur l'élève.

Selon Jean Houssaye, « la remédiation de la pédagogie de soutien a pour but d'amener l'élève à un niveau qui lui permette de suivre de nouveau l'enseignement collectif avec profit. » (Houssaye, 2010) La pédagogie de soutien consiste à donner plus de temps, à rattraper ou répéter des éléments du programme. Houssaye précise que la pédagogie de soutien perdure mais n'est pas efficace.

Hélène Wittmann rejoint cette idée : « Pour les praticiens, la pédagogie de soutien constitue la seule pédagogie praticable et pratiquée en classe dans le domaine de l'aide aux élèves, même si l'efficacité relative et partielle n'échappe pas à l'initiateur de ces actions, qui pourtant, n'envisage pas un système d'intervention. » (Wittmann, 1995)

Michel Perraudau voit également des limites à la pédagogie de soutien : « Le travail se résume à reprendre à partir d'un constat lacunaire, la difficulté rencontrée. La reprise,

certes à un rythme plus lent, certes avec un effectif réduit, certes autour d'un contenu simplifié demeure pourtant une reproduction à l'identique de ce qui a engendré l'échec. » (Perraud, 1997, p.91).

Ce point de vue rejoint le constat de René Amigues, cité précédemment, qui évoque les limites de tout dispositif d'aide dont la forme ne s'écarte pas de celle de la classe entière.

Enfin, toujours selon Houssaye, la pédagogie de soutien souhaite rétablir l'homogénéité alors que la différenciation pédagogique voit en l'hétérogénéité une valeur plutôt qu'une « réalité à réduire. » (Houssaye, 2010)

2.2. *La différenciation pédagogique*

« Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. » Telle est la citation de Philippe Perrenoud qui répond à la question : Pourquoi différencier ? (Perrenoud, 1992)

Il rejoint ainsi le point de vue de Robert Burns dans ses sept postulats :

- « 1 - Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- 2 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- 3 - Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- 4 - Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- 5 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- 6 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- 7 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Dans une classe, les élèves n'apprennent ni de la même manière, ni au même rythme. Ainsi, la différenciation pédagogique est l'un des moyens à mettre en œuvre pour répondre, au mieux, aux besoins de chaque élève.

De nombreux chercheurs se sont interrogés sur la différenciation pédagogique et en ont proposé des définitions :

- La différenciation pédagogique cherche à « mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais

regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs. » (Henry Raymond, 1989)

- « La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants. » (Louis Legrand, 1995)
- « Pour les formateurs qui prônent ces pratiques, différencier n'est pas répéter d'une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions, pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir » (Fournier M., 1996)

La définition de Fournier peut être mise en relation avec le modèle de différenciation proposé par Philippe Meirieu. Celui-ci propose un modèle en quatre phases :

- Une phase de découverte : cette première phase consiste à proposer aux élèves une situation de découverte commune en faisant varier les modalités de travail (individuel, oral collectif, groupes, tutorat...), les supports et les outils afin que chaque élève puisse s'approprier la nouvelle notion. Cette phase est définie par Meirieu de différenciation successive.
- Une phase d'intégration : celle-ci consiste à proposer aux élèves des itinéraires différents adaptés à leurs besoins, leurs capacités et leurs rythmes de travail. Les élèves peuvent choisir la modalité de travail qui leur convient le mieux. Meirieu parle alors de différenciation simultanée. Lors de cette phase, l'enseignant observe ses élèves et fournit un étayage à ceux qui en ont besoin.
- Une phase d'évaluation : cette phase permet à l'enseignant de vérifier les acquisitions de ses élèves, et de voir s'ils ont choisi l'itinéraire adapté à leurs besoins.
- Une phase de remédiation : en fonction de l'évaluation, cette dernière phase permet à l'enseignant de proposer une différenciation afin que les élèves remédient à leurs difficultés. Meirieu explique que lors de cette phase, seul l'enseignant décide de la forme de remédiation pour l'élève. Il peut s'agir d'exercices supplémentaires pour les élèves qui ont manqué de temps pour s'entraîner. La remédiation peut également être une reprise de quelques notions antérieures non acquises provoquant des difficultés sur les notions en cours d'apprentissage. Meirieu propose aussi d'élucider les représentations des élèves. Il est très important de demander aux élèves d'explicitier leurs procédures afin d'avoir accès à leur représentation mentale. Perraudon rejoint ce

point de vue en soulignant que la première question qu'un enseignant doit se poser est de savoir « quelle représentation mentale l'élève se fait du contenu de l'énoncé ». (Perraudau, 1997) Enfin, Meirieu explique que la remédiation peut permettre aux élèves d'utiliser d'autres supports et outils, c'est à dire que la remédiation propose de faire autrement. (Meirieu, 2004)

Le modèle de Meirieu rejoint le principe de la zone proximale de développement de Lev Vygotski. La zone proximale de développement est la distance entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte ou de pairs plus avancés que lui. Un élève aidé efficacement peut aller au-delà de ses capacités cognitives. Il convient de proposer aux élèves des activités qui soient dans leur zone proximale de développement. L'élève doit être capable de réaliser l'activité avec de l'aide. Tous les élèves n'ont pas la même zone proximale de développement. Ainsi, il est nécessaire de proposer à chaque élève des tâches qui soient adaptées à sa capacité. Lors des séances d'APC, il est important, que l'activité proposée à un élève, se situe dans sa zone proximale de développement. L'étayage du professeur et/ou de ses pairs lui permettra ainsi de développer ses compétences.

Pour différencier une situation, il est possible de faire varier plusieurs facteurs :

- La durée de l'activité. Certains élèves ont besoin de plus de temps pour réaliser une tâche.
- Les supports de travail des élèves (fiche, TICE, matériel de manipulation...)
- Les outils à disposition des élèves (sous mains, cahier outil, affichages, dictionnaire, calculatrice...)
- La difficulté des exercices proposés aux élèves.
- Les modalités d'organisation et de regroupement. Les élèves doivent rencontrer des phases de travail écrit, oral, individuel, collectif, de groupe (en variant le choix des groupes : homogène, hétérogène, affinité).
- La nature de l'aide apportée (guidage, guidance, étayage, tutorat...)

Nos observations nous permettront de voir si les enseignants jouent sur ces variables dans le cadre des APC.

La différenciation pédagogique s'effectue avant, pendant et après les apprentissages. Avant les apprentissages, l'enseignant repère les acquis des élèves et anticipe l'aide à apporter. L'enseignant peut profiter de l'évaluation diagnostique, ou encore préparer préalablement des activités sur le temps des APC. Pendant les apprentissages, l'enseignant peut varier toutes les modalités citées précédemment. Après les apprentissages, l'enseignant peut différencier avec la remédiation, en proposant aux élèves une autre démarche, d'autres outils ou d'autres supports. Cette remédiation peut avoir lieu lors des séances d'APC. L'enseignant peut aussi proposer des modes de correction différents : correction entre pairs, autocorrection, groupes de besoin etc.

Au contraire de la pédagogie de soutien, la différenciation pédagogique est une pédagogie centrée sur l'élève et non sur le groupe classe. Elle a pour objectif d'amener chaque élève au maximum de ce qu'il est capable de faire, alors que la pédagogie de soutien a pour objectif de lui permettre de continuer à suivre la progression imposée à l'ensemble de la classe.

2.3. *La confrontation de ces deux pédagogies*

Quelques auteurs confrontent la pédagogie de soutien et la différenciation pédagogique, comme Jean Houssaye déjà cité précédemment. Selon lui, la différenciation pédagogique n'arrive pas à s'imposer dans le système éducatif français car c'est « bel et bien une remise en cause et une subversion du mode simultané » (Houssaye, 2010). En effet, il souligne que la différenciation pédagogique nécessite de passer du processus « enseigner » au processus « apprendre. » Le processus « enseigner », qui met au centre le rapport maître-savoir, est la base du mode simultané. Il est ainsi difficile d'arriver au rapport élève-savoir, qui pourtant selon Houssaye est le plus important. (Houssaye, 2010)

Philippe Perrenoud s'est également intéressé à cette question, notamment dans son article « Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ? » (1991). Selon lui, le soutien est utile mais ne va pas assez loin pour lutter contre l'échec scolaire : « C'est pourquoi le soutien ne saurait être considéré comme une forme achevée de différenciation de l'enseignement. » Il s'attache à donner les limites du soutien :

- Le soutien intervient seulement quand l'élève a déjà de grandes difficultés.
- Il provoque une rupture pédagogique lorsqu'il est effectué par d'autres personnes que

le professeur habituel.

- Il extrait quelques élèves de la classe en prenant le risque de les stigmatiser.

Selon lui, la différenciation est indispensable car l'homogénéisation d'une classe n'existe pas. (Perrenoud, 1991). Cette homogénéisation d'une même classe est l'objectif de la pédagogie de soutien.

Enfin, Francine Best, dans son ouvrage *L'échec scolaire* présente plusieurs solutions pour lutter contre l'échec scolaire et précise que la différenciation pédagogique semble être la réponse la plus adaptée. (Best, 1996)

3. *Le travail en petit groupe*

Les repères pour la mise en œuvre des activités pédagogiques complémentaires publiés par le ministère de l'éducation nationale soulèvent des avantages au travail en petit groupe : « Le groupe restreint favorise la prise de parole des élèves, les échanges entre pairs et avec l'enseignant, les essais, les reformulations ainsi que l'explicitation des démarches mises en œuvre. » (p.6)

Ce point de vue est partagé par Michel Barlow. Selon lui, le travail en petit groupe permet aux élèves d'augmenter leur temps de parole. Il souligne aussi, que certains élèves prennent la parole plus facilement au sein d'un petit groupe qu'en classe entière. (Barlow, 2000)

De plus, le petit groupe permet à l'enseignant d'avoir du temps pour demander aux élèves d'explicitier leurs procédures. Cette écoute permet ainsi à l'enseignant de comprendre pourquoi tel ou tel élève réussit ou ne réussit pas l'activité. Selon Thierry Piot : « L'explicitation de l'élève apporte à l'enseignant des éléments complémentaires aux informations lacunaires fournies par l'analyse d'un travail fini. » Cette mise en mot est très intéressante car elle permet à l'enseignant d'avoir accès « au processus cognitif » de l'élève. (Piot, 2005, p.198)

La verbalisation est aussi très importante car elle favorise la métacognition en apportant à l'élève une conscientisation de ce qu'il fait. À ce sujet, Anne-Marie Doly explique que beaucoup d'élèves en difficulté ont un déficit métacognitif. En effet, ces élèves n'arrivent pas à expliciter leurs procédures, et donc, n'arrivent pas à prendre conscience de ce qu'ils font. En prenant conscience de ce qu'ils font, les élèves pourraient mieux contrôler et rendre plus efficaces leurs stratégies. Ainsi, Anne-Marie Doly explique également que ces élèves ont des

connaissances et des stratégies mais qu'ils n'arrivent pas à les utiliser au bon moment. Au contraire, les élèves en réussite arrivent à accéder à leurs métaconnaissances, et ainsi, contrôler leur activité. (Doly, 1996)

Il conviendra d'observer si les enseignants profitent du petit groupe des activités pédagogiques complémentaires pour permettre aux élèves d'accéder à leurs métaconnaissances.

Le petit groupe possède également l'avantage de favoriser les échanges entre pairs. Selon Meirieu, ces échanges peuvent correspondre à du monitorat. Dans ce cas, les élèves aidants renforcent leurs acquis et les élèves aidés peuvent aller au-delà de leurs capacités grâce à l'aide efficace de leur pair. (Meirieu, 2004) Cette idée est à mettre en relation avec la zone proximale de développement citée précédemment. Meirieu distingue également des échanges de confrontation. Les interactions entre élèves permettent de déstabiliser les représentations initiales des élèves. En effet, il précise que la lecture d'un manuel scolaire et l'écoute d'une simple leçon magistrale ne possèdent pas le pouvoir de modifier la manière de penser des élèves. Au contraire, la confrontation entre pairs permet à chaque élève de réfléchir, de travailler, et de déstabiliser ses représentations et ses préjugés. L'enseignant doit veiller au bon déroulement de ces échanges. L'objectif des échanges entre pairs est également de faire comprendre aux élèves, que le travail de chacun permet de produire « un savoir inédit. » (Meirieu, 2004)

Nos observations nous permettront de voir si ces interactions dominent lors des séances d'activités pédagogiques complémentaires mises en œuvre par les enseignants.

Les interactions au sein d'une séance témoignent de la posture de l'enseignant. Dès lors, il convient de s'attacher à cet aspect.

4. *La posture de l'enseignant*

Barlow met en relation les interactions au sein d'un groupe et la posture de l'enseignant. Selon lui, lorsque les interactions entre élèves sont inexistantes, l'enseignant adopte une posture directive. Au contraire, si les élèves échangent entre eux afin de construire leurs connaissances, l'enseignant adopte une posture d'accompagnateur. (Barlow, 2000)

Cette idée est partagée par Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot qui précisent que lors des séances d'aide personnalisée, les échanges professeur-élève dominant en raison de « la posture surplombante des professeurs. » Elles précisent que cette posture « produit un guidage très serré vers la réponse attendue. » (Toullec-Théry et Marlot, 2012, p.93)

Le guidage consiste à amener l'élève vers la bonne réponse. Selon Georgette Nunziati, c'est indiquer aux élèves la manière et l'ordre d'effectuer des activités. Selon elle, le guidage connaît certaines limites. Il induit l'élève à trouver la bonne réponse par les questions de l'enseignant et non par son propre questionnement. De plus, en étant guidé de manière très serrée, l'élève ne devient pas autonome. (Nunziati, 1990) Le guidage invite l'élève à trouver la bonne réponse et non la procédure efficace qui lui permettrait pourtant de retranscrire ses stratégies.

Il convient de ne pas confondre le guidage avec la guidance. Cette dernière permet d'amener l'élève à mettre en mot son activité pour mieux s'y repérer. Elle cherche à rendre l'élève autonome dans ses activités.

Enfin, une troisième aide peut être mise en place par l'enseignant : l'étayage. Cette aide correspond à des interventions ponctuelles de l'enseignant, en cas de besoin, pour éviter les "blocages".

Jérôme Bruner (1983) distingue six fonctions de l'étayage :

- L'enrôlement : engager l'intérêt des élèves envers la tâche à effectuer.
- La réduction des degrés de liberté : réduire la difficulté de la tâche à effectuer, éviter une surcharge cognitive.
- Le maintien de l'orientation : faire en sorte que l'élève ne s'écarte pas du but fixé au départ.
- La signalisation des caractéristiques dominantes : faire prendre conscience à l'élève qu'il y a des écarts entre ce qu'il produit et ce qu'il aurait voulu produire.
- Le contrôle de la frustration : maintenir la motivation de l'élève, et éviter tout sentiment d'échec.
- La démonstration ou présentation des modèles de solution : montrer à l'élève une forme imitée de son travail dans le but que l'élève imite l'enseignant en retour sous une forme appropriée.

L'étayage est profondément lié à la notion de zone proximale de développement. En

effet, une activité se situe dans la zone proximale de développement de l'élève, si celle-ci peut être résolue avec l'aide efficace du professeur ou d'un pair.

La posture de l'enseignant joue un rôle considérable sur les apprentissages des élèves. Dominique Bucheton explique qu'il existe différentes postures enseignantes : (Bucheton, 2009)

- Une posture de contrôle : l'enseignant veut contrôler la situation et faire avancer le groupe classe en même temps.
- Une posture de contre-étayage : dans le même modèle que la posture de contrôle, l'enseignant peut même aller jusqu'à faire à la place des élèves pour aller plus vite.
- Une posture d'accompagnement : le professeur est en arrière plan et observe les élèves travailler, échanger entre eux... Il intervient de manière ponctuelle afin d'aider les élèves à construire leurs connaissances.
- Une posture d'enseignement : le maître formule les savoirs. Cette posture se rapproche du modèle transmissif.
- Une posture de lâcher-prise : l'enseignant laisse les élèves responsables de choisir un chemin avec des tâches à résoudre seul.
- Une posture dite du « magicien » : le professeur présente des jeux, des gestes de théâtre pour capter l'attention des élèves. Avec cette posture, le savoir est à deviner.

Les deux premières postures citées précédemment s'apparentent à la pédagogie de soutien. En effet, dans ces postures, les enseignants ont la volonté de faire avancer la classe à un même rythme. Ces postures vont de pair avec le modèle d'organisation traditionnelle de la classe entière avec une alternance : travail individuel – correction collective. Dans ce modèle, les interactions enseignant-élève sont très présentes au détriment des échanges entre élèves. Les enseignants souhaitent que leurs élèves recherchent et produisent la bonne réponse.

Au contraire, la posture d'accompagnement laisse les élèves échanger entre eux avec l'étayage de l'enseignant. En échangeant entre pairs, les élèves sont en recherche de la bonne procédure pour réaliser la tâche.

Les observations menées lors des activités pédagogiques complémentaires nous permettront de voir la posture de l'enseignant, souvent révélatrice de sa pédagogie.

5. *Le jeu dans les apprentissages*

Évelyne Vauthier, inspectrice de l'éducation nationale de Paris, précise dans les cahiers pédagogiques que le jeu « motive l'élève, facilite sa concentration, son recours à la mémoire. » (Vauthier, 2006) De nombreux enseignants et chercheurs partagent ce point de vue. Selon Louise Sauvé « le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes » (Sauvé, Renaud, Gauvin, 2007).

Philippe Meirieu ajoute que le jeu « peut donner le goût et le courage d'apprendre ». (Meirieu, 2006 p.33) Néanmoins, ce dernier précise qu'il y a des précautions à prendre dans l'utilisation des jeux en classe. Selon lui, il convient « de distinguer les temps de jeu des temps de travail » notamment car les temps de jeu « ça ne compte pas »... pas parce que ça ne sert à rien, mais, justement, parce qu'on est dans l'exploration, dans un cadre où l'obsession du résultat ne doit pas paralyser l'imagination, la recherche de solutions originales ». (Meirieu, 2006, p.34)

Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch voient également des limites à la motivation liée au jeu : « Si l'obstacle de la motivation est momentanément contourné et que le sentiment de réussite des élèves peut être développé, ceux-ci n'évoluent pas dans leur rapport au scolaire et n'ont toujours pas envie d'apprendre. » (Grandserre et Lescouarch, 2009)

Toujours selon Meirieu, le jeu doit favoriser la métacognition. Il doit inviter les élèves à prendre conscience de ce qu'ils font, et comprendre pourquoi ils le font. Le jeu doit être considéré par les élèves comme une activité scolaire, comme un apprentissage. L'aspect ludique du jeu ne doit pas prendre le dessus sur les apprentissages. (Meirieu, 2006)

Cette idée est partagée par Laurent Lescouarch qui souligne que l'activité ludique doit être considérée comme « un exercice dans lequel on va compter les points. » (Lescouarch, 2006, p.13) Il est important que les élèves comprennent que le jeu est un apprentissage à part entière. Dans le contexte de l'école, il est possible de jouer, mais l'objectif est avant tout d'apprendre. Laurent Lescouarch explique que le jeu est un apprentissage efficace seulement si les élèves transfèrent les connaissances et les compétences abordées lors de ce jeu dans les autres activités de l'école. (Lescouarch, 2006)

Les APC semblent être un cadre propice pour jouer. Il sera intéressant de voir si les

enseignants profitent de ces séances pour pratiquer des jeux.

6. *L'utilisation des TICE dans les apprentissages*

Comme les jeux, l'utilisation des TICE est souvent associée à la motivation des élèves. Les textes officiels précisent que « La modernité et la diversité des usages des TICE motivent les élèves. Ils participent davantage et s'impliquent dans des productions individuelles ou collectives. » (MEN, 2008)

Roland Viau explique qu'«En général, les études démontrent que l'utilisation des TIC suscitent un intérêt spontané chez un grand nombre d'élèves. De plus, on observe que plusieurs d'entre eux prennent un réel plaisir à utiliser les TIC. Ces deux constats amènent donc plusieurs chercheurs à conclure que les TIC suscitent la motivation à apprendre. » Cependant, Viau affirme qu'il existe une différence entre la motivation « spontanée à utiliser les TICE » et la « réelle motivation à apprendre ». (Viau, 2005) Comme les jeux, il est primordial que les élèves comprennent que l'objectif est avant tout d'apprendre.

Les TICE ont souvent un caractère ludique. Elles peuvent proposer des exercices sous forme de jeu aux élèves. Comme toute forme de jeu à l'école, l'élève ne doit pas jouer pour remporter la partie, mais jouer pour progresser.

Notre recherche nous permettra de savoir si l'utilisation des TICE est une pratique dominante lors des séances d'APC.

Deuxième partie : problématique et hypothèses de recherche

Au vu de ce cadre théorique, nous allons désormais tenter de savoir si les pratiques enseignantes mises en place au sein du dispositif d'aide sont proches de la différenciation pédagogique ou de la pédagogie de soutien.

Ainsi, notre problématique est la suivante : en quoi les activités pédagogiques complémentaires mises en place au cycle 3 relèvent-elles du soutien ou de la différenciation pédagogique ?

Pour répondre à cette problématique deux hypothèses peuvent être formulées.

La première est que les enseignants utilisent les séances d'activités pédagogiques complémentaires pour rattraper le retard des élèves, et donc pratiquer le soutien pédagogique. L'objectif sous-jacent de cette pratique serait de réduire les écarts entre élèves d'une même classe, afin de réduire l'hétérogénéité.

Notre seconde hypothèse consiste à affirmer que les enseignants adoptent – dans le cadre des APC - une organisation et des formes de travail très proches de celles de la classe traditionnelle.

Nous allons désormais présenter notre méthodologie qui nous permettra de valider ou non ces hypothèses de recherche.

Troisième partie : cadre méthodologique

L'objectif de ce mémoire est de mettre en relation l'observation des pratiques enseignantes et le point de vue des enseignants sur ces pratiques.

Ainsi, nous envisageons de valider ou non ces hypothèses en utilisant deux outils méthodologiques se succédant :

- l'observation directe de séances d'activités pédagogiques complémentaires
- l'entretien semi-directif avec les enseignants pour obtenir leurs avis et leurs ressentis sur leurs propres séances d'activités pédagogiques complémentaires.

L'observation et l'entretien sont complémentaires. Ils relèvent d'une méthodologie qualitative. Nous avons choisi cette méthode afin de pouvoir obtenir les résultats les plus pertinents possibles. En effet, le questionnaire ne nous aurait pas permis de confronter les pratiques et les points de vue des enseignants.

I. La méthodologie mise en œuvre

1. *L'observation directe*

L'observation possède l'avantage de l'authenticité. En effet, l'enquêteur peut relever les comportements sur le vif, avec une relative sincérité.

Nos observations nous permettront avant tout d'obtenir des informations sur l'organisation générale de la séance d'APC : mode de regroupement des élèves et types d'échanges dominants. Nous verrons immédiatement si la forme de travail s'écarte de celle de la classe traditionnelle ou non. Cela nous permettra d'obtenir des premiers éléments de réponse pour notre seconde hypothèse.

L'observation nous donnera également un premier regard sur la posture de l'enseignant. Adopte-t-il une posture transmissive ? Amène-t-il ses élèves vers la bonne réponse ou les invite-t-il à mettre en mot leur activité ?

Enfin, nous observerons également si les enseignants proposent à tous leurs élèves un contenu identique, ou varient avec des facteurs de différenciation tels que la nature de la tâche, le degré de difficulté, le support, les outils mis à disposition etc. Ces pratiques

enseignantes observées nous offriront une première approche sur notre première hypothèse. En effet, les activités observées seront sûrement révélatrices des priorités que les enseignants donnent au dispositif.

Nous compléterons notre grille d'observation lors de chaque séance observée. Chaque observation sera suivie d'un entretien semi-directif avec l'enseignant.

2. *L'entretien semi-directif*

L'observation réalisée avant l'entretien pourrait ainsi être une base pour celui-ci. Il sera intéressant de voir si le discours enseignant diffère de la pratique observée. De ce fait, les deux outils de recherche sont complémentaires.

Nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif car celui-ci possède l'avantage de respecter la parole de l'enquêté. L'enquêteur doit avoir une attitude bienveillante afin que l'enquêté se sente en confiance et donne sincèrement son point de vue.

L'entretien nous semble intéressant pour obtenir l'avis et le ressenti des enseignants sur les APC en général et sur la séance préalablement observée.

Trois grands thèmes seront abordés dans notre guide d'entretien :

- L'identité de l'enseignant (formation, ancienneté, expérience de niveau, de cycle, formation spécifique pour les APC)
- Les pratiques des activités pédagogiques complémentaires (répartition des élèves au sein de l'école, élèves concernés par le dispositif, modalités d'organisation, types d'activités, ce qu'on attend des élèves)
- Les rapports aux pratiques (points de vue, avantages, inconvénients, efficacité, priorités)

Les entretiens nous permettront d'approfondir les recherches autour de nos hypothèses. L'enseignant nous expliquera notamment, quels sont selon lui les priorités du dispositif. Cet avis nous éclaircira sur les objectifs visés par l'enseignant.

Puis, nous saurons précisément si l'enseignant met toujours en place ses séances d'APC dans le même modèle que la séance observée ou non. Cet indice nous permettra de renforcer ou non notre seconde hypothèse.

II. L'échantillon choisi

1. *Les élèves concernés*

Les activités pédagogiques complémentaires concernent tous les enseignants de l'école primaire. De ce fait, le cadre de notre recherche était très vaste.

Ainsi, afin de comparer le plus pertinemment possible les séances observées, nous avons décidé de restreindre nos recherches au cycle 3. Nous avons choisi le cycle 3 afin d'avoir des séances plus variées. En effet, nous avons supposé que l'école maternelle pouvait surtout consacrer les APC au langage oral, et le cycle 2 à la lecture.

2. *Les enseignants interrogés*

Pour pouvoir assister à des séances d'APC et mener nos entretiens, nous avons pris contact avec des professeurs des écoles en les informant de notre identité, du thème de notre mémoire, de l'anonymat et du dispositif méthodologique : observation suivie d'un entretien.

Cinq enseignantes ont accepté de nous recevoir dans le cadre de cette recherche. Voici un tableau reprenant certaines de leurs caractéristiques personnelles et professionnelles.

Enseignant	Sexe	Tranche d'âge	Formation initiale	Années d'expérience	Milieu social de l'école	Niveau(x) de classe	Ancienneté dans ce niveau
E1	F	40-45	IUFM	18 ans	Classes moyennes	CM1	7 ans
E2	F	40-45	Maîtrise de biochimie IUFM	20 ans	Classes moyennes	CM2	7 ans
E3	F	40-45	Maîtrise de français langue étrangère IUFM	18 ans	Classes moyennes	CE2-CM1	1 ans
E4	F	40-45	Licence sciences de l'éducation IUFM	20 ans	Classes moyennes	CM1-CM2	6 ans
E5	F	50-55	IAE polytechnique (Reconversion professionnelle) IUFM	29 ans	Classes plutôt favorisées	CE2-CM2	1 ans

Quatrième partie : l'analyse des données recueillies

Il s'agira dans un premier temps d'analyser les observations afin de recueillir une vue d'ensemble des pratiques enseignantes. Ensuite, nous analyserons les entretiens menés à la suite de ces observations.

Ce travail nous permettra notamment, de voir si le discours de l'enseignant correspond à la pratique observée.

I. L'analyse des observations

Nous avons observé chaque séance en remplissant notre grille d'analyse, et en prenant notes de citations et/ou d'attitudes qui nous semblaient intéressantes pour notre recherche. Puis, nous avons croisé les différentes observations autour de grands thèmes. Les thèmes de cette analyse seront les suivants :

- les modalités d'organisation des séances d'APC
- la place de l'élève
- la posture de l'enseignant.

Ces thèmes croisent les cinq observations afin de pouvoir les comparer pertinemment.

1. *Les modalités d'organisation des séances d'APC*

1.1. *L'organisation générale des séances d'APC*

Modalité d'organisation	E1	E2	E3	E4	E5
Organisation traditionnelle	x	x	x		x
Individualisation / Personnalisation					
Travail en groupe				x	
Travail en binôme					

Il ressort des observations que le modèle traditionnel écrit individuel / correction collective domine les séances d'APC.

L'enseignante E1 dictait un nombre à écrire en chiffre et chaque élève devait écrire ce

nombre d'abord sur son tableau de numération (outil) puis sur une feuille blanche. Les élèves écrivaient ce nombre individuellement puis une correction collective était mise en place.

L'enseignante E2 proposait à ses élèves la même procédure. Les élèves devaient convertir trois mesures de longueur dans une unité de longueur donnée. Ils réalisaient individuellement la tâche sur une fiche, puis allaient au tableau les uns après les autres corriger une mesure.

Une autre enseignante (E3) travaillait également sous ce modèle d'alternance entre le travail écrit individuel et la mise en commun orale collective. En effet, elle proposait à ses élèves de conjuguer des verbes au passé composé avec un pronom personnel et un verbe à l'infinitif tirés au sort. Les élèves exécutaient la tâche sur leur ardoise, puis une mise en commun était proposée en s'appuyant sur le travail des élèves.

L'enseignante E5 proposait à ses élèves de travailler exclusivement l'oral mais toujours avec une procédure de réflexion individuelle, puis collective. Les élèves devaient lire et dicter une phrase à l'enseignante, qui l'écrivait au tableau, puis dire quel était la nature du complément circonstanciel souligné.

Ces séances d'APC semblent s'éloigner du point de vue de René Amigues selon lequel les dispositifs d'aides aux élèves en difficulté peuvent être efficaces seulement si leur forme « s'écarte de celle de la classe. » (Amigues 2005)

Seule l'enseignante E4 s'écartait du modèle de classe traditionnel repris en petit groupe. En effet, celle-ci proposait à ses élèves de travailler en groupe autour d'un jeu d'orthographe portant sur les accords.

1.2. *Les activités proposées*

Comme nous venons de le voir précédemment, la majorité des enseignantes observées mettent à profit les séances d'APC afin de reprendre en petit groupe des activités réalisées en classe. Cette observation peut être mise en lien avec le constat de Michel Perraudé cité dans le cadre théorique : « Le travail se résume à reprendre à partir d'un constat lacunaire, la difficulté rencontrée. La reprise, certes à un rythme plus lent, certes avec un effectif réduit, certes autour d'un contenu simplifié demeure pourtant une reproduction à l'identique de ce qui a engendré l'échec. » (Perraudé, 1997, p.91). Ainsi, il semblerait que ces enseignantes mettent en place une pratique se rapprochant de la pédagogie de soutien.

Seule une enseignante sur les cinq observées n'a pas repris à l'identique le modèle de

classe entière pour reprendre une notion. Cette enseignante privilégie le jeu. En effet, elle met en place tout au long de sa séance un jeu sur les accords. Cette manière de reprendre une notion sous une forme ludique est sans doute pour l'enseignante une façon efficace de répondre aux difficultés orthographiques de ses élèves, ce qui va dans le sens des observations de Lescouarch et Grandserre (2009, p 140-141) sur l'aide personnalisée. Nous notons également une volonté chez l'enseignante E3 de travailler de manière ludique en piochant des étiquettes pronoms personnels et verbes à l'infinitif. Il sera nécessaire d'obtenir une justification de ces pratiques lors des entretiens auprès de ces deux enseignantes.

D'une façon ludique ou non, chaque enseignante propose à tous ses élèves la même tâche à réaliser. Les élèves ont la même quantité de travail et le même temps. Ils ont tous la même consigne et sont confrontés au même degré de difficulté. Ils ont les mêmes supports et outils pour travailler. Aucune variable de différenciation pédagogique n'a été observée dans le cadre de ces séances. Il conviendra, lors des entretiens, de savoir si les enseignantes proposent toujours les mêmes modalités de travail, à l'ensemble des élèves présents lors d'une même séance.

2. *La place de l'élève dans les séances d'APC*

2.1. *Les interactions entre élèves*

Modalité d'échanges dominants	E1	E2	E3	E4	E5
Échanges enseignant / élève	x	x	x		x
Échanges élève / élève				x	

L'enseignante E4 qui organise toute sa séance avec un jeu laisse ses élèves échanger librement entre eux afin de se mettre d'accord pour orthographier correctement un mot. Néanmoins, ces échanges sont dominants mais pas systématiques. En effet, à certains instants, l'enseignante questionnait seulement l'élève qui proposait la réponse. D'après le modèle de Barlow, l'enseignante adopte la posture de « l'accompagnant » en restant en arrière-plan. Les élèves confrontent leurs réponses, et l'enseignante étaye en veillant au bon déroulement de ces échanges. (Barlow, 2000)

En revanche, les quatre autres enseignantes laissent très peu de place à un véritable travail de groupe et aux échanges entre pairs. Les échanges lors de ces séances sont

essentiellement des échanges professeur / élève. Les échanges entre élèves sont inexistantes. D'après Barlow , l'enseignant adopte, dans ce cas, une posture directive. Cette modalité de travail est liée avec le modèle de classe traditionnelle qu'elles mettent en place lors des séances d'APC. En effet, l'alternance travail individuel / mise en commun collective n'est pas propice aux échanges entre élèves.

D'une manière générale, les élèves ont peu de temps de parole pour échanger entre eux lors des séances observées. Nous allons désormais voir si la place laissée aux explicitations des procédures des élèves est plus importante.

2.2. *La considération des procédures des élèves*

Dans les séances observées, la majorité des enseignantes ne cherche pas à s'arrêter sur l'explicitation des procédures mises en œuvre par leurs élèves.

Par exemple, lorsque l'enseignante E2 voyait que ses élèves commettaient des erreurs, elle ne leur demandait pas d'explicitement comment ils avaient fait. Elle leur proposait de regarder le chiffre des unités : « Quel est le chiffre des unités ? » et de recommencer en mettant bien le chiffre des unités dans la bonne colonne : « Donc ce chiffre, on le met dans la colonne des...? » Cette pratique relève du guidage. En effet, l'élève arrivait à trouver la bonne réponse par le questionnement, le cheminement que lui proposait l'enseignante.

Seule une enseignante sur les cinq (l'enseignante E4) sollicitait ses élèves afin qu'ils explicitent comment ils avaient fait pour trouver le résultat. De la même manière, celle-ci demandait systématiquement à ses élèves de justifier leurs choix de réponse. La mise en mot par les élèves et l'échange avec leurs pairs leur permettaient de comprendre le cheminement vers la bonne procédure.

La place laissée à la parole des élèves est un indicateur de la posture de l'enseignant. Nous allons désormais nous attacher à cet aspect.

3. *La posture de l'enseignant*

3.1. *Posture directive ou d'accompagnateur ?*

Il apparaît de nos observations que la majorité des enseignantes ne privilégient pas les échanges entre pairs. Selon Barlow, lorsque ces échanges sont inexistantes, l'enseignant adopte

une posture directive. Il semblerait ainsi que la posture d'accompagnateur décrite par Barlow ne domine pas les séances d'APC. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, seule l'enseignante E4 laisse ses élèves échanger librement. (Barlow, 2000)

3.2. *Guidage ou guidance ?*

La guidance consiste à amener l'élève à mettre en mot son activité afin de mieux s'y repérer. Comme nous l'avons dit précédemment, la majorité des enseignantes observées n'invitent pas les élèves à expliciter leurs procédures. Au contraire, elles les guident vers la bonne réponse avec un questionnement similaire à celui de l'enseignante E2 cité précédemment. Selon Georgette Nunziati, le fait d'indiquer à l'élève l'ordre et la manière d'effectuer une tâche s'apparente à du guidage (1990)

L'enseignante E5 guidait également ses deux élèves par un questionnement pour trouver le type de complément circonstanciel. Très guidés, les élèves avaient peu d'autonomie. L'enseignante faisait lire la phrase, l'écrivait au tableau puis questionnait : « Est-ce que ça répond à la question où ? À la question comment ? À la question quand ?... » L'élève interrogé répondait au fur et à mesure et trouvait ainsi la bonne réponse. Par ce guidage, les élèves n'acquièrent pas d'autonomie. Certes l'enseignante énumère les questions qu'il faut se poser, mais le raisonnement ne vient pas de l'élève. La plupart des enseignantes observées procédaient de cette façon. Elles mettent leurs élèves en recherche de la bonne réponse, mais pas de la bonne procédure. Le manque d'autonomie et la recherche de la bonne réponse sont, selon Georgette Nunziati, les limites du guidage. (1990)

De plus, un guidage trop important n'invite pas les élèves à échanger entre eux. Or, les interactions entre pairs permettent aux élèves de donner du sens et de réfléchir sur la bonne procédure à mettre en place. Lors de notre troisième observation, nous avons pu observer que les élèves procédaient à un transfert de la bonne réponse et non de la bonne procédure. En effet, à un moment donné, les élèves ont dû conjuguer « Elle est partie. ». Aucun élève n'avait mis le -e. L'enseignante a ainsi expliqué qu'avec l'auxiliaire être, il fallait accorder le participe passé avec le sujet. Après cela, les élèves ont pioché les étiquettes "Ils" et "partir". Quatre élèves sur les cinq observés ont écrit « Ils sont partie. » Cette erreur témoigne d'une absence de mobilisation de la procédure d'accord. Nous pensons que de véritables échanges entre élèves peuvent éviter ce genre de problème. En effet, en échangeant activement, les élèves mènent une réflexion commune sur la langue, et peuvent plus aisément réinvestir leurs

connaissances.

De plus, les questionnements ou les remarques des enseignantes permettant aux élèves d'accéder à leurs métaconnaissances étaient très rares. Seule l'enseignante E1 a quelquefois suscité les métaconnaissances de ses élèves en leur demandant : « Lorsqu'on écrit un nombre, qu'est ce qui est important ? Pourquoi faut-il regrouper les chiffres par trois ? ». Avec ce questionnement, elle les invitait à prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre pour écrire correctement un nombre.

La majorité des enseignantes observées ne profitent pas des séances d'APC, pour permettre à leurs élèves d'expliquer leurs procédures et ainsi prendre conscience de ce qu'ils font. Il semblerait que ces enseignantes ne permettent pas à leurs élèves d'accéder à leurs métaconnaissances, pratique qui est indispensable selon Anne-Marie Doly. (1996)

4. *Observations et hypothèses*

Il est désormais possible de mettre en lien ces observations avec nos hypothèses de recherche.

Notre première hypothèse suppose que les enseignants utilisent les séances d'activités pédagogiques complémentaires pour rattraper le retard des élèves, et donc pratiquer le soutien pédagogique. Il semblerait que cette hypothèse soit renforcée. En effet, quatre enseignantes sur cinq mettent à profit les séances d'APC pour reprendre le même type d'activités, les mêmes exercices qu'en classe. Il s'agirait pour ces enseignantes de remettre à niveau les élèves qui rencontrent des difficultés. L'objectif serait ainsi de rattraper le retard de ces élèves afin qu'ils puissent continuer à suivre la programmation prévue. Si l'objectif est celui-ci, la pédagogie de ces enseignantes s'apparenterait à de la pédagogie de soutien, point de vue partagé par Jean Houssaye (2010). Néanmoins, il sera nécessaire d'en savoir davantage grâce aux entretiens.

La deuxième hypothèse "Les enseignants adoptent – dans le cadre des APC - une organisation et des formes de travail très proches de celles de la classe traditionnelle" est aussi confortée. En effet, dans la majorité des observations, les enseignantes ont adopté une organisation traditionnelle écrit individuel / mise en commun orale collective. Cette modalité entraîne des échanges dominants de nature enseignant / élève. Les enseignantes ont également proposé à chaque élève la même tâche à réaliser, avec la même consigne, les mêmes supports et outils. Nous pouvons penser que ces supports et outils sont ceux utilisés en classe entière.

Ainsi, l'organisation générale des séances d'APC semble se rapprocher très fortement de celle de la classe traditionnelle. Ces séances permettraient de reprendre à l'identique ce qui est réalisé en classe entière, mais en petit groupe. Cela se traduirait par une pédagogie de soutien, qui consiste à refaire la même chose qu'en classe entière. Une nouvelle fois, il sera indispensable de vérifier cela avec les entretiens.

II. L'analyse des entretiens

Dans un premier temps, nous avons noté les idées d'analyse de chaque entretien. Nous avons ensuite procédé à un traitement descriptif des éléments jugés pertinents, puis analytique afin de leur donner du sens.

Nous avons fait le choix d'analyser le contenu de ces entretiens de manière thématique et transversale.

Les thèmes de notre analyse vont suivre le cheminement de notre guide d'entretien :

- Éléments sur le parcours professionnel des enseignants interrogés
- La formation pour les activités pédagogiques complémentaires
- L'organisation des activités pédagogiques dans l'école
- L'organisation des activités pédagogiques de chaque enseignant (modalités d'organisation, activités proposées...)
- Les rapports aux pratiques (points de vue, priorités...)

Chaque thème étudié va croiser les différents entretiens afin de comparer les pratiques enseignantes.

1. *Quelques éléments personnels et professionnels des enseignants interrogés*

Le tableau synthétisant les caractéristiques personnelles et professionnelles, présenté dans notre troisième partie, nous permet de remarquer que les enseignantes ont chacune des formations initiales différentes, mais ont toutes suivi une formation à l'IUFM.

Elles ont toutes de nombreuses années d'expérience, au minimum 18 ans. Ainsi, ces enseignantes ont connu le dispositif de l'aide personnalisée.

Les classes sociales de leurs écoles sont en majorité des classes moyennes, sauf l'enseignante E5 qui enseigne dans un milieu plutôt favorisé.

2. *La formation concernant les activités pédagogiques complémentaires*

Les cinq enseignantes interrogées relatent avoir reçu aucune formation pour les activités pédagogiques complémentaires :

- « Aucune. » (E1 – R3)
- « Absolument pas ! Aucune formation. » (E2 – R2)
- « Aucune, absolument aucune. » (E3 – R2)
- « Alors non. On n'a pas eu du tout de formation spécifique. » (E4 – R2)
- « Non, il y a aucune formation. » (E5 - R2)

Aucune enseignante n'a bénéficié d'une formation spécifique pour la mise en place des activités pédagogiques complémentaires. L'enseignante E3 précise qu'elle a su ce qui pouvait être mis en place par « du bouche à oreille venant de l'inspection ou des collègues ». (R2)

L'enseignante E5 explique qu'elle se base sur les textes de l'aide personnalisée : « c'était chacun est libre, c'était vraiment une autonomie, je me souviens encore des textes. » (R2)

L'enseignante E1 dit également continuer sur le même principe que l'aide personnalisée en suivant les conseils de son inspecteur de circonscription : « nous notre inspecteur nous a conseillé de continuer comme nous faisons quand c'était aide personnalisée ». (R2) Ainsi, il apparaît que les enseignantes ont seulement bénéficié d'informations plus ou moins formelles.

Ce manque de formation semble amener un certain flou pour les APC. L'enseignante E4 explique qu'elle fait différents essais : « on tâtonne ». (R2) L'enseignante E5 ajoute que « beaucoup de personnes d'ailleurs se sont retrouvées démunies ». (R2) Enfin l'enseignante E3 exprime ses envies de recevoir une formation « j'aurais bien aimé avoir une formation [...] pour essayer autre chose ». (R2)

Nous allons désormais voir comment les enseignantes se sont organisées au sein de leur école, puis de leur classe pour mettre en œuvre le dispositif malgré ce manque de formation.

3. *L'organisation des activités pédagogiques complémentaires au sein de l'école*

3.1. *La répartition des élèves*

Dans chaque école des enseignantes interrogées, la répartition des élèves est la même.

Chaque enseignant prend en charge des élèves de sa classe. Les enseignantes E3 et E5 ont appliqué le fonctionnement de l'école déjà présent avant leur arrivée. L'enseignante E5 précise qu'elle trouve cette organisation efficace car cela va « plus vite quand tu connais tes élèves ». (R3) Elle ajoute qu'« on sait où sont les difficultés » des élèves. Cette pratique se rapproche de la pédagogie de soutien. En effet, les enseignantes prennent en charge leurs élèves dans le but de remédier à des difficultés passagères. En remédiant à ces difficultés, les élèves participant au dispositif pourront continuer de suivre avec le reste de la classe.

L'enseignante E2 indique qu'elle a déjà essayé de prendre d'autres élèves que les siens. Mais elle ne justifie pas ce choix pédagogiquement. Elle précise seulement que « ça fait du bien aussi d'avoir d'autres élèves ». (R3)

Seule l'enseignante E4 exprime sa volonté de changer de fonctionnement. Elle prévoit avec l'équipe enseignante de son école de « mettre en place des groupes de niveaux [...] et se les partager ». (R3) Ce choix va de pair avec le tâtonnement dont elle nous faisait part précédemment. Avec son équipe, elle cherche différents moyens pour mettre en œuvre le dispositif de manière efficace.

3.2. *Les élèves concernés par le dispositif*

Chaque enseignante prend en charge des élèves en difficultés plus ou moins importantes. L'enseignante E1 prend ses élèves en grande difficulté. Elle explique ce choix par la suppression de postes RASED : « fallait bien trouver un moment pour s'occuper des enfants en difficulté. » (R4). Néanmoins, elle ne semble pas convaincue de l'efficacité des APC avec les élèves en très grande difficulté : « ce n'est pas de ça dont ils ont besoin. Ils ont besoin de RASED. » L'enseignante E2 partage le même point de vue sur cette idée : « pour les élèves en très grosses difficultés c'est quand même très compliqué [...] moi je trouve que c'est bien pour les petites difficultés ponctuelles. » (R'5) Cette année, l'enseignante E2 explique qu'elle n'a pas d'élèves en grande difficulté.

Les quatre autres enseignantes mettent à profit les APC pour des élèves rencontrant des difficultés ponctuelles :

- « Mais ouais c'est vraiment des notions ponctuelles, des petites difficultés, des bons élèves qui n'ont pas compris [...] deux séances pour ces élèves c'est suffisant, c'est parti quoi après. » (E2 – R'5)
- « Je pars beaucoup de ce qu'ils n'ont pas compris en classe [...], je note en rouge [...]

- à reprendre en soutien. » (E3 – R3)
- « Je regarde les élèves qui sont en besoin. » « On le ferait le soutien quoi qu'il arrive [...] Ils nous arrivaient de garder des élèves [...] pour reprendre un truc, revoir avec eux. » (E4 – R4 et R9)
 - « Il faut réagir très vite à des difficultés » « Dès que tu sens que là il y a quelque chose qui ne va pas, eh bien tout de suite tu peux dire à l'enfant, ben la semaine prochaine on va revoir ça ensemble. Je te prends et on va revoir et comme ça hop il repart sur les rails. » (E5 – R5 et R7).

Ces points de vue semblent témoigner de la volonté des enseignantes d'avoir une classe homogène, qui est un indice de la pédagogie de soutien. En effet, elles souhaitent profiter des APC pour remettre les élèves « sur les rails » comme le précise très clairement l'enseignante E5. De plus, le mot "soutien" employé par certaines enseignantes n'est pas sans lien avec la pédagogie qu'elles proposent. Il est important de rappeler ici, que la pédagogie de soutien a la particularité d'être centrée sur la classe, non sur l'élève.

4. *L'organisation des séances d'activités pédagogiques complémentaires proposées par les enseignants*

4.1. Les modalités d'organisation

L'analyse des observations témoignait, en majorité, d'un modèle d'organisation relatif à celui de la classe traditionnelle, tant sur les modalités de regroupement, que sur l'utilisation des supports et des outils. Cet aspect est appuyé dans les entretiens. En effet, aucune enseignante n'évoque un décalage entre la séance observée et les autres séances menées.

4.2. Les activités proposées

Les entretiens nous ont permis de remarquer que trois façons de mener les APC coexistaient :

- Refaire à l'identique
- Faire autrement

- Faire autre chose

4.2.1. *Refaire à l'identique*

Mis à part l'enseignante E4 qui adopte une forme de travail différente de la classe traditionnelle, les enseignantes interrogées certifient reprendre des activités réalisées en classe entière. Selon l'enseignante E3, les APC permettent notamment de « réentendre [...] une notion qui n'a pas été comprise donc de pouvoir la redécouvrir, la retravailler. » (R9). Le terme « réentendre » n'est pas anodin, il relève d'une connotation transmissive traditionnelle. L'enseignante E5 explique proposer à ses élèves de choisir ce qu'ils veulent refaire en APC : « J'ai dit bon Kyllian et Naël vous réfléchissez à ce que vous voulez refaire. » (R5) Ce terme de « refaire » implique les mêmes façons de faire qu'en classe entière.

Nous pouvons penser que le manque de formation n'aide pas les enseignantes à proposer autre chose. Néanmoins, on remarque chez certaines une volonté de faire autrement.

4.2.2. *Faire autrement*

Comme nous l'avons déjà dit précédemment l'enseignante E4 n'a pas adopté un mode d'organisation traditionnel. Elle précise dans l'entretien qu'elle organise toujours ses séances « de soutien » de manière plus ludique avec des jeux ou l'utilisation des TICE. Au sujet des TICE, elle explique « les emmener en informatique parce que ça leur plaît d'être sur l'ordi. » Elle ajoute que les élèves « n'ont pas l'impression de refaire là où ils ont eu du mal en classe et pourtant on travaille la même notion. » (R'5)

Les enseignantes E2, E3 et E5 évoquent chacune à un moment donné de l'entretien l'utilisation des jeux ou des TICE.

- E2 : « J'ai fabriqué des jeux sur les fractions, des dominos. [...] C'est vrai qu'avant c'était beaucoup plus ludique avec les ordinateurs. » (R7)
- E3 : « Où j'étais avant, je faisais beaucoup de jeux. (R3)
- E5 : « On pouvait également proposer des jeux, par exemple moi en maternelle j'ai fait beaucoup de jeux. » (R2)

Ainsi, une majorité d'enseignantes semble considérer les jeux ou les TICE comme des moyens possibles pour résoudre des problèmes. Néanmoins, comme le soulignait Laurent

Lescouarch si les connaissances du jeu ne sont pas transférées, cela est inutile. L'enseignante E4 évoque sa volonté de voir les élèves transférer leurs connaissances : « Et puis j'espère aussi que c'est des petites choses où ils vont se rappeler quand ils feront autre chose en orthographe : ah bah voilà, je me souviens quand on avait joué, j'étais déjà tombé sur le même problème. Mais du coup je crois que je mettais trompé donc là je vais essayé de ne pas faire la même erreur. » (R7). Mais elle ne nous dit pas clairement si ses élèves y parviennent.

4.2.3. *Faire autre chose*

Deux enseignantes (E3 et E4) sur les cinq interrogées expriment leur volonté de profiter des APC pour faire autre chose.

- « Je reste sur l'idée que j'avais entendu qu'on pouvait faire des activités culturelles en APC, faire du théâtre [...] bah j'aimerais bien tenter. » (E3 – R12)
- « C'est aussi accorder du temps à des enfants qu'ont pas de difficultés, mais les valoriser comme elles sont en train de faire là. Un projet artistique, on les encourage. Mais ça peut être autre chose comme le journal d'école... » (E4 – R10)

Malgré tout, ces deux enseignantes témoignent d'une certaine pression pour les apprentissages. En effet, l'enseignante E3 avoue se sentir obligée de « rester dans les apprentissages [...] classiques [...] pour traiter de la difficulté en priorité. » (R12 et R'12). L'enseignante E4 rejoint ce principe en expliquant qu'« il y a une grosse part quand-même au soutien parce que ça nous paraît nécessaire. » (R10)

De plus, l'enseignante E3 affirme que les APC lui permettent de temps en temps d'anticiper sur des nouvelles notions à venir : « Ça m'arrive aussi de... de leur faire ... découvrir avant les autres. Tu vois par exemple une technique opératoire. » (E3 – R5) L'enseignante E5 pratique également cette anticipation : « Avec d'autres élèves à l'étranger, je préparais, c'est à dire que je les met en situation de réussite en classe après. » (R5) Les autres enseignantes ne semblent pas pratiquer cette anticipation, ou très peu. Par exemple, l'enseignante E4 précise : « Donc oui ça fonctionne souvent comme ça, mais ça pourrait fonctionner aussi par anticipation. Mais je le pratique moins, c'est une vérité. » (R6)

Il ressort des entretiens, que les trois façons mises en évidence par Grandserre et Lescouarch en 2009, de mettre en place l'aide personnalisée, se retrouvent dans le dispositif des APC. Néanmoins, nous notons une forte tendance à reprendre à l'identique ce qui n'a pas été acquis en classe. Dans la majorité des cas, les enseignantes revoient des notions pour

palier des difficultés. Nous sommes une nouvelle fois très proches de la pédagogie de soutien, qui vise à réduire certaines difficultés rencontrées en classe, et donc réduire l'hétérogénéité.

4.3. *Le lien avec la classe entière*

Les cinq enseignantes interrogées disent travailler toujours en lien avec ce qui est fait en classe entière. Comme nous l'avons dit précédemment, la majorité des enseignantes refait à l'identique des activités proposées en classe. Les APC permettent également à certaines de proposer à leurs élèves une anticipation sur les activités à venir. L'enseignante E3 justifie cette pratique en expliquant que les élèves « se sentent moins perdus ». L'enseignante E5 explique que l'anticipation permettait à son élève de « suivre, c'est une enfant qui ne va pas décrocher lors des séances en classe. » (R5) Cette anticipation a donc pour objectif de permettre à tous les élèves de suivre en même temps les apprentissages, objectif de la pédagogie de soutien.

Les enseignantes E1 et E2 s'accordent pour dire qu'elles reprennent souvent des notions au vu des résultats des évaluations :

- « Ils m'ont complètement raté les évaluations sur la numération [...] donc je reprends ça. » (E1 – R'6)
- « Quand je vois les résultats des évaluations, je vois là où ils échoué et on retravaille ça ensemble. » (E2 – R5)

Quant-à-elles les enseignantes E3, E4 et E5 se servent des APC pour remédier immédiatement à des problèmes rencontrés en classe :

- « Je note, j'essaye de noter dès que je vois [...] dans mon cahier journal [...] un tel n'a pas compris la technique, à reprendre en soutien. » (E3 – R3)
- « J'aimerais bien que les APC déclenchent quelque chose en classe que justement j'ai pas. » (E4 – R6)
- « C'est vraiment de l'adaptation rapide et immédiate. Il faut réagir très vite à des difficultés. » (E5 – R5)

Ces points de vue peuvent être mis en relation avec les différentes familles d'aide proposées par Roland Goigoux en 2009. Il apparaît que les tâches « exercer » et « soutenir » dominent les autres. Ce constat amène à penser que les enseignantes ont la volonté de

débloquer toute situation qui pose problème afin d'éviter que ces élèves décrochent du groupe classe. Cela correspond, une nouvelle fois, à cette idée de faire avancer les élèves au même rythme, idée majeure de la pédagogie de soutien.

L'enseignante E1 justifie aussi le travail en lien avec la classe entière par un autre facteur : les programmes : « à partir du moment où en classe je suis les programmes, en APC je suis les programmes » (R'6). Cette enseignante ajoute qu' « on n'est pas censé laisser nos élèves partir en sixième sans avoir les compétences requises. » Ainsi, l'enseignante E1 comme d'autres enseignants de cycle 3 peuvent avoir une certaine pression liée à l'entrée au collège de leurs élèves, d'où cette volonté d'uniformiser les apprentissages. L'enseignante E4 considère aussi que la classe de CM2 amène une pression : « le CM2 c'est une classe où y'a plein d'évaluations [...] y'a la pression de l'année qui s'arrête fin mai, où il faut rendre tous les dossiers, moins maintenant avec le LSU. » (E4 – R10).

Nous notons tout de même chez l'enseignante E2 un retour en arrière pour revenir sur des bases fragiles : « Donc s'ils n'ont pas acquis déjà l'idée d'unité tu vois de dixièmes, centièmes... ». Néanmoins, cette pratique semble encore une fois être liée à une volonté d'avancer et d'homogénéiser le groupe. En effet, l'enseignante E2 ajoute qu'elle est revenue sur la notion d'unité pour « pouvoir faire la suite quoi » (R'6) Il apparaît que la famille d'aide « Revenir en arrière » préconisée par Roland Goigoux est marginale lors des séances d'APC. (2009)

4.4. *Ce que l'enseignant attend de ses élèves lors des séances d'APC*

Chaque enseignante interrogée attend un comportement différent de ses élèves :

- « Bah qu'ils comprennent. » (E1 – R8)
- « Qu'ils aient plus confiance en eux, oui c'est surtout ça. » (E2 – R8)
- « J'attends de l'écoute, de la concentration. » (E3 – R4)
- « Ben j'attends qu'ils soient actifs, qu'ils soient dans le sujet et qu'ils s'énervent pas trop [...] et puis j'attends surtout qu'ils donnent du sens et qu'on ait une meilleure complicité [...] Et puis j'espère aussi que c'est des petites choses où ils vont se rappeler quand ils feront autre chose en orthographe [...] qu'ils positivent. » (E4 – R7)
- « Ça dépend du profil de l'élève ». (R6) L'enseignante E5 attend principalement de ses

élèves qu'ils renforcent leurs connaissances et qu'ils se sentent sécurisés.

Seule l'enseignante E4 attend de ses élèves qu'ils soient « actifs ». Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages se rapproche de la posture d'accompagnement proposée par Dominique Bucheton. Cette posture consiste pour l'enseignant, à observer les élèves travailler, échanger entre eux, et ainsi rester en arrière plan. Au contraire, comme nous l'avons vu dans les observations, les autres enseignantes guident leurs élèves de manière serrée. Elles semblent plus proches des postures de contrôle et d'enseignement. Ces postures vont de pair avec le modèle transmissif, mis en place pour palier les difficultés rapidement et permettre aux élèves de continuer à suivre en même temps que les autres.

La posture des enseignantes interrogées s'apparente à la posture « surplombante » décrite par Toullec-Théry et Marlot en 2012. Selon elles, cette posture entrave l'efficacité du dispositif mis en place.

5. Les rapports aux pratiques

5.1. Le point de vue des enseignants

Chaque enseignante interrogée a un avis partagé au sujet de l'efficacité du dispositif. Nous comprenons pourquoi cet avis est partagé, en tenant compte des avantages et des inconvénients qu'elles constatent.

5.1.1. L'efficacité du dispositif

Les enseignantes E1 et E2 s'accordent pour dire que le dispositif est efficace seulement pour les élèves rencontrant de petites difficultés. Selon elles, les élèves en grande difficulté ont besoin d'autre chose, notamment de RASED. L'enseignante E1 précise que les APC pour les élèves en grande difficulté sont « un pansement sur une plaie trop importante. ». (R9)

Les autres enseignantes ont également un avis partagé. Voici leurs réponses au sujet de l'efficacité du dispositif :

- « Oui, pour certains oui, pour d'autres je me pose des questions. » (E3 – R8)
- « Euh... ça dépend. C'est très aléatoire des élèves. [...] j'sais pas trop... (E4 – R8)
- « Bonne question. » (E5 - R10)

Ces enseignantes relèvent tout de même chez leurs élèves des effets positifs :

- « Par contre j'ai constaté des progrès en orthographe »(E3 – R8)
- « Sur un jeu de fraction par exemple le lundi en numération, je vois quand-même du mieux, dans la façon de lire, d'écrire, et de représenter une fraction. » (E4 – R6)
- « [...] je te dirais par exemple que là ce que je fais avec mes élèves oui c'est efficace, on renforce, il y a un renforcement réel » (E5 – R10)

Pour comprendre ces points de vue, nous allons désormais nous intéresser aux avantages et aux inconvénients qu'elles considèrent.

5.1.2. Les avantages

Les avantages	E1	E2	E3	E4	E5
Permet aux élèves en difficulté de prendre la parole	x	x	x	x	x
Retravailler une notion en petit groupe		x	x	x	x
Redonner confiance aux élèves		x	x	x	x
Permet aux élèves de mieux écouter			x		
Remédier rapidement					x

Toutes les enseignantes s'accordent pour dire que les APC permettent aux élèves en difficulté de prendre la parole, tant pour poser plus de questions, que pour exprimer ce qu'ils n'ont pas compris :

- « [...] leur donner la parole à ces élèves qui en classe n'oseront jamais parler de leur difficulté [...] ils ne sont pas gênés par le groupe, le groupe classe. » (E1 – R"10)
- « [...] mais les garçons ils ne sont pas du tout comme ça en classe. Ils sont complètement effacés, timides, et... comme il y a quand-même de fortes personnalités dans la classe on les entend pas. (E2 – R5)
- « Oui et puis en groupe classe tu as des enfants qui n'osent pas dire qu'ils n'ont pas compris, qu'ils n'osent pas demander qu'on leur réexplique. » (E3 – R'9)
- « [...] je pense qu'ils sont moins inhibés à l'oral et ils s'expriment plus librement. » (E4 - R9)

Ainsi, les enseignantes sont en accord avec Barlow qui explique que des élèves

prennent la parole plus facilement au sein d'un petit groupe qu'en classe entière. (Barlow, 2000)

Néanmoins, elles ne parlent pas ou très peu de la prise de parole pour permettre à l'élève d'explicitier ses procédures. L'enseignante E3 souligne qu'elle fait « reformuler à l'enfant en APC » (R9) et l'enseignante E5 précise qu'elle fait « verbaliser ce qui est essentiel pour savoir d'où vient le manque de compréhension ». (R9) Ces remarques sont très importantes mais les situations observées ne correspondent pas à ces discours. Les enseignantes n'évoquent pas non plus la prise de parole dans le but d'échanger entre pairs. Seule l'enseignante E4 a mis en œuvre un véritable travail de groupe pour laisser une libre-parole aux élèves. Mais cette enseignante n'indique pas dans l'entretien les intérêts de cette pratique.

De plus, une majorité d'enseignantes explique que le petit groupe permet de revoir des notions. Il semblerait que les APC offrent un temps supplémentaire aux enseignantes pour s'occuper des élèves en difficulté :

- « Soit en classe j'ai pas le temps parce que voilà ça va quand-même assez vite » (E2 - R'5)
- « On est bien obligé à un moment donné de dégager du temps pour les aider, parce qu'en grand groupe c'est toujours compliqué, surtout quand y'en a plein »

La majorité des enseignantes s'accordent aussi pour dire que le petit groupe permet de redonner confiance aux élèves.

L'enseignante E3, qui attendait de l'écoute et de la concentration de la part de ses élèves, précise que le petit groupe «peut être bénéfique pour ça, pour l'écoute. » (R'9)

Enfin, selon l'enseignante E5, l'un des avantages des APC est de pouvoir remédier très vite : « pouvoir remédier aussi rapidement. C'est ça l'avantage. L'avantage, vraiment... il faut une flexibilité pour les APC. » Nous retrouvons ici l'idée de faire avancer chaque élève au même rythme. Lorsqu'un élève ne comprend pas une notion, on l'explique vite sans prendre le temps de comprendre l'origine de la difficulté.

5.1.3. *Les inconvénients*

Les inconvénients	E1	E2	E3	E4	E5
Surcharge l'emploi du temps des élèves	x		x	x	
Solution inadaptée pour les élèves en grande difficulté	x	x			
Le temps supplémentaire peut décourager des élèves				x	
Fatigue de l'enseignant					x

L'inconvénient dont témoigne la majorité des enseignantes interrogées est celui relatif à la surcharge de l'emploi du temps des élèves.

- « [...] ça surcharge l'emploi du temps des élèves [...] leur demander de faire trois quarts d'heures supplémentaires bah c'est pas évident. » (E1 – R10)
- « Moi le premier inconvénient c'est le faire directement après la journée de classe. Je trouve ça difficile. » (E3 – R10)
- « Je trouve que c'est du temps qui se rajoute au détriment d'autre... » (E4 – R9)

L'enseignante E4 ajoute dans l'entretien qu'« [...] il y a l'idée de se rajouter du temps après la classe qui décourage par moment certains enfants et on peut entendre des... pfffffffffffff. Ils préfèrent aller jouer quoi. » (R11) Selon elle, les APC peuvent décourager des élèves. Par la même occasion, elle justifie l'organisation de ses séances : « c'est pour ça faut que ça soit ludique ». (R11) Ainsi, nous pouvons en déduire que cette enseignante propose des jeux ou l'utilisation des TICE pour motiver ses élèves avant tout. Néanmoins, comme le soulignait Viau, il est nécessaire que les élèves ne soient pas seulement motivés pour utiliser les TICE mais motivés pour apprendre réellement. (Viau, 2005)

Comme nous l'avons déjà dit précédemment, l'enseignante E1 considère que le dispositif est inefficace et inadapté pour des élèves rencontrant de grande difficulté. L'enseignante E2 la rejoint en précisant que « C'est autre chose qu'il faut, c'est autre chose sur le temps scolaire, j'insiste mais euh. » (R'10)

Enfin, seule l'enseignante E5 précise que le dispositif est fatiguant pour l'enseignant lui-même : « Je ne souffre pas le martyre mais c'est lourd. J'ai qu'une envie à quatre heure moins le quart c'est de rentrer, ou de me poser, d'accord ? » (R8)

Pour les élèves ou pour les enseignants, les APC sont vécues comme un dispositif lourd et imposant. L'enseignante E5 considère que « les enseignants le font à contre cœur »

(R10)

5.2. *Les objectifs principaux du dispositif selon les enseignants*

Les enseignantes E2 et E4 semblent partager le même point de vue au sujet des priorités du dispositif. Selon elles, l'objectif principal des APC est de « débloquer des situations » (E2 – R11) et revoir des notions où il y a « un petit déclic qui s'effectue pas. » (E4 - R10) Nous retrouvons l'idée selon laquelle les APC permettent aux enseignantes de remédier à des difficultés dans le but de réduire les écarts entre élèves.

L'enseignante E5 précise clairement cette volonté : « Pour les garçons que tu as vu ce soir, c'est du renforcement. C'est plus parce que ils veulent être bons et puis ça les ennuie d'avoir encore des... voilà donc voilà tu vois, ils veulent rattraper les autres. » (R9) Cette enseignante semble très éloignée de l'objectif de la différenciation pédagogique qui est d'amener chaque élève au maximum de ce qu'il est capable de faire. Au contraire, si nous reprenons la citation de Houssaye, elle se rapproche de la pédagogie de soutien car elle a « pour but d'amener l'élève à un niveau qui lui permette de suivre de nouveau l'enseignement collectif avec profit. » (Houssaye, 2010)

L'enseignante E3 souhaite « redonner confiance et puis faire progresser » (R11). Ce point de vue est intéressant, mais elle ne précise pas s'il convient de faire progresser dans le but de rattraper les autres, ou dans le but d'aller le plus loin possible. Le premier but relève de la pédagogie de soutien et le second de la différenciation pédagogique.

Enfin, l'enseignante E1, qui avait déjà montré un attachement à suivre les programmes en APC, précise que la priorité doit être que les élèves « acquièrent les compétences du socle commun. » (R11) Ceci étant, nous avons l'impression que cette enseignante a proposé une réponse type attendue : « Ah oui ! Euh qu'ils acquièrent les compétences du socle commun, c'est ça ? » (R11) Ainsi, nous pouvons nous demander si cette réponse relève réellement d'un point de vue personnel.

6. *Entretiens et hypothèses*

Comme pour les observations, nous pouvons mettre en lien ces analyses d'entretiens avec nos hypothèses de recherche.

Les entretiens permettent de renforcer notre première hypothèse selon laquelle les

enseignants mettent à profit les séances d'APC pour rattraper le retard des élèves, et donc pratiquer le soutien pédagogique. En effet, la majorité des enseignantes pensent que les APC servent à débloquer des situations, « rattraper les autres » (E5). Dès lors, leur pédagogie semble se centrer sur la classe, caractéristique de la pédagogie de soutien.

Notre seconde hypothèse consistant à dire que « les enseignants adoptent – dans le cadre des APC - une organisation et des formes de travail très proches de celles de la classe traditionnelle » sort aussi renforcée. En effet, les entretiens ont permis de savoir si la séance observée correspondait à l'ensemble des séances de l'enseignant. Toutes les enseignantes ont affirmé mettre en place la même organisation et les mêmes formes de travail lors des séances d'APC. Une seule enseignante ne propose pas à ses élèves de travailler sur le même modèle que celui de la classe entière. De ce fait, les méthodes employées dans le cadre des APC, par la majorité des enseignantes, ne semblent pas s'apparenter à de la différenciation pédagogique.

Conclusion

Les enseignantes appliquent la demande ministérielle de la mise en place des APC, mais aucune enseignante n'a mentionné avoir lu les repères pour leur mise en œuvre publiés en 2013. De cette manière, aucune enseignante ne semble répondre, par sa pratique ou par son discours, à l'objectif ministériel suivant : « Le groupe restreint favorise la prise de parole des élèves, les échanges entre pairs et avec l'enseignant, les essais, les reformulations ainsi que l'explicitation des démarches mises en œuvre. » (2013) Certes les enseignantes notent des avantages au travail en petit groupe, mais aucune n'applique entièrement cet objectif. Selon elles, l'avantage est surtout d'entendre des élèves très réservés, qui ne prennent pas la parole en classe entière. Ainsi, le petit groupe permet de libérer la parole des élèves, mais les enseignantes laissent très peu de place aux échanges entre pairs, et encore moins aux explicitations de procédures.

Dans la plupart des cas, les enseignantes mettent à profit les APC pour revoir des notions, refaire des exercices qui ont posé des difficultés. Les élèves se voient attribuer la même activité mais celle-ci ne relève pas d'un travail de groupe. Les élèves ne confrontent pas leurs idées, leurs réponses. De ce fait, les échanges dominants s'effectuent sur le modèle traditionnel enseignant/élève. Ainsi, avec cette recherche, nous avons pu constater, comme nous le supposions avec notre seconde hypothèse, qu'une majorité d'enseignants adoptent une organisation très proche de celle de la classe traditionnelle.

Les entretiens nous ont permis de comprendre ces pratiques, ces choix. En plus d'un manque de formation, chaque enseignante semble être prise par le temps, par une pression des programmes, et pour certaines par une pression de l'entrée au collège. De ce fait, les enseignantes ont ainsi la volonté de faire rattraper le retard de certains, afin qu'ils puissent continuer à avancer en même temps que le groupe classe. L'objectif est de réduire l'hétérogénéité, objectif prôné par la pédagogie de soutien. Cette pédagogie a la particularité d'être focalisée sur le groupe classe et non sur l'élève en tant qu'individu. Comme nous le pensions avec notre première hypothèse, les enseignants semblent mettre à profit les APC pour rattraper le retard de quelques élèves, et ainsi pratiquer une pédagogie de soutien. Cette volonté de faire rattraper le retard des élèves expliquerait la posture souvent directive des enseignantes. Il faut être rapide et efficace. Dans la majorité des cas, les enseignantes guident leurs élèves vers la bonne réponse sans qu'ils comprennent la procédure à mettre en œuvre.

Au vu des résultats de nos hypothèses de recherche, la réponse à notre problématique semble être la suivante : les APC relèvent davantage du soutien pédagogique que de la différenciation pédagogique dans les classes que nous avons observées.

Afin de tendre vers la différenciation pédagogique, les enseignants doivent profiter de ce dispositif d'aide pour proposer d'autres formes de travail, notamment un véritable travail de groupe permettant aux élèves de confronter leurs idées, et ainsi de comprendre les procédures à utiliser. Une place prépondérante doit être laissée à l'explicitation des procédures afin que les élèves et les enseignants comprennent l'origine des erreurs ou des réussites. Il est également important que les enseignants ne se focalisent plus sur le groupe classe, mais sur l'élève. L'objectif pour un élève ne doit plus être de rattraper le groupe classe, mais d'arriver au maximum de ce qu'il est capable de faire. Quoi qu'il soit en soit, les classes seront toujours hétérogènes, et rien ne sert de vouloir combattre cette hétérogénéité.

En termes de professionnalisation, nos différentes lectures nous ont permis d'enrichir nos connaissances dans différents domaines (la différenciation pédagogique, le travail de groupe, les postures enseignantes...) mais surtout de réinvestir ces connaissances dans notre pratique de classe. Par exemple, nous avons compris l'importance d'un véritable travail de groupe, et nous constatons les richesses de cette modalité en pratique.

De plus, notre mémoire nous a évidemment permis d'enrichir nos connaissances sur le dispositif des APC. Nous avons compris que la parole devait être laissée aux élèves. Nous avons essayé de mettre en place une méthodologie pour organiser nos séances d'APC. En effet, nous essayons de proposer à nos élèves de mener de véritables activités de travail de groupe afin qu'ils apprennent, qu'ils enrichissent leurs connaissances, et qu'ils réfléchissent ensemble sur la procédure efficace à mettre en œuvre. Nous avons mis en place deux types d'activités de groupe. La première consiste à revenir sur un exercice qui a posé problème aux élèves. Par exemple, nous revenons sur des problèmes mathématiques auxquels les élèves ont échoué. Afin de comprendre l'origine de leurs erreurs, nous invitons ces élèves à expliciter leurs procédures. Nous laissons les élèves échanger entre eux, et les amenons à comprendre qu'il existe d'autres méthodes envisageables pour résoudre ce problème. La deuxième activité propose une nouveauté aux élèves. Nous avons, par exemple, proposé à nos élèves des activités de négociations graphiques. Très riches, ces activités offrent aux élèves la possibilité de réfléchir sur la langue. Cette réflexion amène nos élèves à mobiliser leurs connaissances en grammaire et en orthographe, et ainsi, à les réinvestir dans un autre contexte que celui

d'exercices d'application. Ces activités permettent aux élèves d'être actifs et d'être en recherche de la bonne procédure, et non seulement de la bonne réponse.

Néanmoins, les années à venir nous permettront de tirer parti de ce travail et de continuer d'améliorer notre pratique en APC. Nous réfléchirons à la mise en œuvre d'autres pratiques envisageables.

Bibliographie

- AMIGUES, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 105-116). Paris : ERES.
- BARLOW, M. (2000). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas Éditions (formation des enseignants).
- BEST, F. (1996). *L'échec scolaire*, Chapitre V "De la pédagogie de soutien à la pédagogie différenciée". Paris : PUF.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BUCHETON, D. (dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- DOLY, A.-M. (1996). Motivation et métacognition. *Cahiers Pédagogiques*, n° La motivation ,pp. 59-62.
- FOURNIER, M. (1996). La pédagogie différenciée. *Sciences humaines, hors série 12*, p.26.
- GOIGOUX, R. (2009). *L'aide personnalisée : un dispositif politiquement acceptable et pédagogiquement pertinent*. Consulté sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/105_elem_aide.aspx le 10.04.2017
- GRANDSERRE, S. & LESCOUARCH, L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour travailler autrement*. Paris : ESF Éditeur.
- HOUSSAYE, J. (2010). Le triomphe de la pédagogie de soutien : un trompe l'œil ? Consulté sur <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/Soutien.pdf> le 10.04.2017.
- HOUSSAYE, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 2/2012 (n° 34), pp. 227-245.
- LEGRAND, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: PUF.
- LESCOUARCH, L. (2006). L'impossible quête ?. *Cahiers pédagogiques*, n°448, pp. 13-15.
- LESCOUARCH, L. (2010). Des aides complémentaires au service de l'élève, *Cahiers pédagogiques* n°480, pp. 32-33.
- MEIRIEU, P (2004). *L'école, mode d'emploi – Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Éditeur (14ème édition).
- MEIRIEU, P. (2006). Le désir et la règle. *Cahiers pédagogiques*, n°448, pp 32-33.

- MEN (2008). *Les plus-values des TICE au service de la réussite*. Consulté sur http://eduscol.education.fr/chrge/docs/PlusValuesTice_exemples.pdf le 10.04.2017
- MEN (2013). *Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires*. Consulté sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.docidTexte=JORFTEXT000026979035&categorieLien=id> le 10.04.2017
- MEN (2013). *La circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013 relative à l'organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires*. Consulté sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991 le 10.04.2017
- MEN (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, consulté sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984> le 10.04.2017
- MEN (2013). *Repères pour mettre en œuvre « les Activités Pédagogiques Complémentaires » Octobre 2013*. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/30/0/APC_-_Reperes_oct_2013_VD_279300.pdf le 10.04.2017
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, n°280, pp. 47-64.
- PERRAUDEAU, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD, P. (1991). *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture*. Consulté sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_16.html le 10.04.2017
- PERRENOUD, P. (1991), *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?* Consulté sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html le 10.04.2017
- PERRENOUD, P. (1992), *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. Consulté sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html le 10.04.2017
- PIOT, T. (2005). La verbalisation de l'activité par l'élève. Quand dire c'est apprendre et s'apprendre. In L.Talbot. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 193 –

208). Paris : ERES.

RAYMOND, H. (1987). Différencier la pédagogie. *Cahiers pédagogiques*, p. 47.

SAUVÉ, L., RENAUD, L. & GAUVIN, M. (2007). *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage*. Consulté sur <http://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n1-rse1732/016190ar/> le 10.04.2017.

TOULLEC-THERY, M. & MARLOT, C. (2012). Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique. *Recherches en Éducation* (pp. 81-97). CREN, Université de Nantes.

VAUTHIER, E. (2006). Un mode d'apprentissage efficace. *Cahiers pédagogiques*, n°448.

WITTMANN, H. (1995). La pédagogie de soutien, vingt ans après. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (pp. 67-85) Caen : CERCE.

Sommaire des annexes

Annexe n°1 : Grille d'observation d'une séance d'APC au cycle 3

Annexe n°2 : Guide d'entretien semi-directif sur les APC au cycle 3

Annexe n°3 : Grille de l'observation n°1 – enseignante E1

Annexe n°4 : Guide d'entretien n°1 – enseignante E1

Annexe n°5 : Grille de l'observation n°2 – enseignante E2

Annexe n°6 : Guide d'entretien n°2 – enseignante E2

Annexe n°7 : Grille de l'observation n°3 – enseignante E3

Annexe n°8 : Guide d'entretien n°3 – enseignante E3

Annexe n°9 : Grille de l'observation n°4 – enseignante E4

Annexe n°10 : Guide d'entretien n°4 – enseignante E4

Annexe n°11 : Grille de l'observation n°5 – enseignante E5

Annexe n°12 : Guide d'entretien n°4 – enseignante E4

Annexe 1

Grille d'observation d'une séance d'activité pédagogique complémentaire au cycle 3

Codage de l'enseignant : Observation n°
 Niveau de classe : Nombre d'élèves :
 Date de l'observation : Horaires :
 Discipline : Thème :

Climat :

	--	-	+	++
La situation d'apprentissage est motivante pour les élèves. (posture de l'enseignant, situation clairement expliquée, sens).				
L'enseignant s'adresse sur un mode valorisant, encourageant.				
L'erreur est accueillie avec bienveillance, sans stigmatisation.				

Modalités d'organisation et d'échanges :

Organisation générale :	Organisation traditionnelle type classe entière	Individualisation / Personnalisation
Regroupement des élèves (durée)	Collectif :	Individuel :
	Groupe :	Binôme :
Échanges entre élèves	Inexistants	Peu fréquents
	Fréquents	Très fréquents

Pratiques observées lors de la séance :

	OUI	NON
Les élèves réalisent tous la même tâche.		
Si oui , laquelle ? / Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous la même quantité de travail ?		
Les élèves ont tous la même consigne.		
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous les mêmes degrés de difficulté dans la tâche.		
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous le même support de travail ?		
Si oui lequel ? Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous les mêmes outils ?		
Si non , quelles différences ?		
L'enseignant apporte-t-il la même aide à tous ses élèves ?		
Si non , quelles différences ?		

Nature de l'aide apportée :

L'aide apportée par l'enseignant relève davantage : (entourer la bonne réponse)

- du guidage (amener l'élève vers la bonne réponse)
- de la guidance (amener l'élève à mettre en mot son activité afin de mieux s'y repérer)
- de l'étayage (interventions ponctuelles en cas de besoin pour éviter les "blocages")

Annexe 2

Guide d'entretien semi-directif sur les activités pédagogiques complémentaires au cycle 3

Présentation de l'enseignant

Pouvez-vous présenter votre parcours professionnel ? *Formation, ancienneté, expérience de niveau, de cycle.*

Avez-vous reçu une formation spécifique pour les activités pédagogiques complémentaires ?

Pratiques des activités pédagogiques complémentaires

Organisation des séances dans l'école

De quelle manière les activités pédagogiques complémentaires sont-elles organisées dans votre école ? *Répartition des élèves*

Quels sont les élèves concernés par le dispositif ? *Élèves avec des difficultés constantes, ponctuelles*

Organisation des séances de l'enseignant

Comment organisez-vous les séances d'APC en général ? *Activités proposés, oral/écrit, individuel/collectif*

Qu'attendez vous de vos élèves pendant vos séances d'APC ? *Attentifs, actifs, confiance en soi, motivés...*

Existe-t-il un lien entre ce qui est réalisé en classe entière et en APC ? *Reprise, complément, retour sur une notion, introduction d'une nouvelle notion, quelque chose de tout à fait différent*

→ Proposez-vous les mêmes types d'activités qu'en classe entière ?

→ Utilisez-vous les mêmes supports en APC qu'en classe entière ?

Rapports aux pratiques

Les séances d'APC vous semblent-elles efficaces ?

Quel est selon vous l'objectif principal de ces séances ? *Rattraper le retard des élèves, amener chaque élève au maximum de ce qu'il est capable de faire*

Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients des APC ?

Clôture de l'entretien

Avez-vous des questions ou des remarques à ajouter ?

Je vous remercie.

Annexe 3

Codage de l'enseignant : E1

Niveau de classe : CM1

Date de l'observation : 09/01/2017

Discipline : Mathématiques

Observation n° 1

Nombre d'élèves : 4

Horaires : 16h40 – 16h15

Thème : Écrire les nombres en chiffres

Climat :

	--	-	+	++
La situation d'apprentissage est motivante pour les élèves. (posture de l'enseignant, situation clairement expliquée, sens).			+	
L'enseignant s'adresse sur un mode valorisant, encourageant.			+	
L'erreur est accueillie avec bienveillance, sans stigmatisation.			+	

Modalités d'organisation et d'échanges :

Organisation générale :	Organisation traditionnelle type classe entière	Individualisation / Personnalisation
Regroupement des élèves (durée)	Collectif & Individuel en alternance : 35 mn	
	Groupe :	Binôme :
Échanges entre élèves	Inexistants	Peu fréquents
	Fréquents	Très fréquents

Pratiques observées lors de la séance :

	OUI	NON
Les élèves réalisent tous la même tâche.	X	
Si oui , laquelle ? / Si non , quelles différences ?	Écrire sous la dictée un nombre en chiffres.	
Les élèves ont tous la même quantité de travail ?	X	
Les élèves ont tous la même consigne.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous les mêmes degrés de difficulté dans la tâche.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous le même support de travail ?	X	
Si oui lequel ? Si non , quelles différences ?	L'ardoise	
Les élèves ont tous les mêmes outils ?	X	
Si non , quelles différences ?		
L'enseignant apporte-t-il la même aide à tous ses élèves ?	X	
Si non , quelles différences ?		

Nature de l'aide apportée :

L'aide apportée par l'enseignant relève davantage :

- du guidage (amener l'élève vers la bonne réponse)
- de la guidance (amener l'élève à mettre en mot son activité afin de mieux s'y repérer)
- de l'étayage (interventions ponctuelles en cas de besoin pour éviter les "blocages")

Annexe 4

Retranscription de l'entretien n°1 du 09 Janvier 2017.

Durée de l'entretien : 15 minutes

L'enquêtée est une professeure des écoles depuis 18 ans. Elle enseigne depuis 7 ans dans une école de classes moyennes dans des niveaux de CM1 ou de CM2. Cette année, elle a une classe de CM1 avec un grand nombre d'élèves en difficulté.

Entretien mené suite à une observation d'une séance de numération en mathématiques : écrire correctement les nombres en chiffres. Exemple : 429 000.

Q1 : Dans un premier temps est-ce que tu peux me présenter ton parcours professionnel depuis le départ en fait.

R1 : Ouais bah j'ai eu mon concours il y a 18 ans, et puis euh... j'ai démarré et j'ai fait que de l'élémentaire sauf une décharge en maternelle et j'ai fait tous les niveaux du CP au CM2 et très souvent en cours double

Q2 : D'accord, et là du coup, t'es en CM2 euh CM1 depuis combien d'années ?

R2 Euh j'avais déjà le CM1 l'année dernière en fait depuis que je suis sur l'école c'est ma septième rentrée euh j'ai fait soit CM1-CM2 soit CM1 soit CM2.

Q3 : D'accord ok, et concernant les APC, est-ce que tu as reçu une formation particulière ?

R3 : Aucune.

Q'3 : Pas du tout

R'3 : Nan

Q4 : Et donc au sein de l'école comment vous vous êtes organisés pour bah pour organiser les APC justement ?

R4 : Alors avant ça s'appelait l'aide personnalisée, ça s'appelait pas APC euh... donc avant il y avait obligation de prendre en charge les élèves en difficulté euh... mais pas en très grande difficulté, enfin c'étaient les directives qui étaient données euh... en gros les APC enfin l'aide personnalisée a été mise en place pour justifier la suppression de postes RASED. Il y a eu de moins en moins de postes de maîtres E bah la preuve ici il n'y en a pas pour le cycle 3 euh du coup bah fallait bien trouver un moment pour s'occuper des enfants en difficulté. Sauf que les enfants en très grande difficulté qui sont censés être pris en charge par le RASED euh comme on n'est pas censé les prendre nous en APC finalement, enfin en aide personnalisée au démarrage du coup il n'y a pas de créneaux pour eux. Donc que faisons-nous tous ? Bah nous prenons nos élèves en grande difficulté dans ces créneaux là.

Q'4 : D'accord, les élèves en grande difficulté euh difficultés constantes ?

R'4 : Maths français, c'est ciblé maths français de toute façon. Maintenant les APC enfin comme tu dois très bien le savoir [rires] c'est pas euh... ce n'est pas normalement que de ... enfin ce n'est plus du soutien entre guillemets puisqu'on doit aussi, enfin y'a possibilité d'englober ça dans le projet d'école donc de faire des activités diverses où l'on pourrait très bien faire du théâtre par exemple avec nos élèves sur les heures d'APC mais euh... nous notre inspecteur nous a conseillé de continuer comme nous faisons quand c'était aide personnalisée et donc nous a invités à faire du soutien.

Q5 : D'accord. Et toi concernant tes séances d'APC, elles s'organisent tout le temps de la même manière ou pas ?

R5 : par rapport euh....

Q'5 : euh bah par rapport à ton nombre d'élèves, est-ce que c'est plus de l'oral de l'écrit, les

activités proposées...

R'5 : Bah y'a beaucoup d'oral, toujours parce que c'est le moment pour parler, sinon le nombre d'élèves on doit pas dépasser 6 de toute façon sauf si je me trompe mais euh et on ne doit pas avoir un seul enfant, mais moi j'en prend un, ça m'arrive assez régulièrement. Je sais que je n'ai pas le droit mais bon comme c'est anonyme [rires] euh en fait je trouve que quand on prend un élève seul parce qu'on a remarqué qu'il avait une difficulté très lourde qui ne correspond à aucune autre difficulté d'élève dans la classe et que cet enfant là a besoin vraiment de lui donner un gros coup de pouce [soupires] enfin que ce soit exclusivement personnalisé c'est euh... c'est le top quoi.

Q'5 : C'est bénéfique pour cet élève ?

R'5 : Ouais et euh... quand enfin quand ça m'est arrivé de le faire euh cette année je le fais pas, je l'ai pas fait et je ne le ferai jamais parce que cette année j'ai énormément d'élèves en grande difficulté, donc j'peux pas du tout me permettre de sacrifier on va dire deux trois séances euh d'APC pour un enfant parce qu'ils sont trop nombreux à avoir besoin d'aide euh mais euh sinon quand je le faisais je prévenais toujours les parents et je leur disais voilà par contre moi je vous propose de prendre votre enfant tout seul, faut me dire si ça vous dérange ou pas. Ils sont toujours à dire "ah nan nan au contraire, nous on est contents." [sourire]

Q6 : D'accord. Travailles tu toujours en lien avec ce qui est fait en classe entière en fait ?

R6 : Oui.

Q'6 : Toujours ? On n'a jamais euh... jamais de bah de comment dire, de séances qui pourraient être en décalage... C'est souvent des reprises ou plus des introductions...?

R'6 : Ah ! Bah ça dépend. Après quand je dis que je travaille toujours avec ce qui est fait en classe entière bah à partir du moment où en classe entière je suis les programmes, en APC je suis les programmes. Tu vois c'est par rapport à ça que je dis ça. Maintenant euh... là ce qu'on a fait aujourd'hui c'est pas du tout ce qu'on a travaillé depuis la rentrée. [vacances de Noël] Mais euh ça c'est ce que je leur ai dit en début de séance euh c'est 4 là, ils m'ont complètement raté les évaluations sur la numération. En fait tout ce qu'on fait là euh ... je ne dirais pas que c'est acquis pour tous les autres de la classe puisque j'ai tellement d'enfants en grande difficulté enfin en grosses difficultés, mais euh... mais eux c'est clairement pas acquis du tout ! C'est euh... enfin ils continuent à me faire des réponses complètement hallucinantes en numération. Euh donc je reprends ça. Mais on n'est pas en train de travailler ça en ce moment.

Q7 : D'accord. Et les supports qu'ils avaient, les outils les fiches jaunes, en fait ils peuvent les utiliser en classe quand ils veulent c'est ça ?

R7 : Oui.

Q'7 : et ensuite, ça les aide et après ils peuvent passer sur papier blanc comme ils ont fait là en fait ? Ils procèdent de la même manière ?

R'7 : Ouais. Mais ce qui y'a c'est que ils ont du mal à les élèves à utiliser les outils qu'on leur propose. Et du coup le fait de les réinvestir en APC, ça... ça donne une légitimité à l'outil et puis eux ça leur donne une habitude quoi.

Q8 : D'accord. Et toi qu'attends tu de tes élèves pendant les séances d'APC ?

R8 : Bah qu'ils comprennent. [rires]

Q'8 : Qu'ils comprennent les notions ?

R'8 : Ouais, hm.

Q9 : Et euh est-ce que ça te semble efficace comme dispositif ?

R9 : Alors je vais dire oui et non. Oui dans le sens où quand-même y'a des enfin euh... on arrive à leur faire comprendre ce qu'on voudrait à peu près. Euh non dans sens où ce n'est pas de ça dont ils ont besoin. Ils ont besoin de RASED. Donc euh c'est un pansement sur une plaie trop importante.

Q'9 : D'accord et si on devrait...

R'9 : Ou ils ont besoin ou on aurait besoin d'avoir une autre organisation pédagogique au sein de la classe mais avec un maître supplémentaire qui viendrait de temps en temps ou quoi mais, mais euh... j'veux dire c'est pas du tout une solution miracle quoi les APC, enfin pour moi.

Q10 : Donc pour toi l'inconvénient c'est peut-être qu'il n'y en a pas assez justement ?

R10 : Nan, bah nan parce que ça surcharge l'emploi du temps des élèves. Ces élèves là ils sont déjà en difficulté euh pour certains ils peuvent ne pas aimer l'école, enfin ceux qui sont en difficulté dans les petites classes ça se rencontre pas forcément mais plus tu avances en âge, plus tu risques d'avoir des élèves qui n'aiment pas trop l'école donc leur demander de faire trois quarts d'heure supplémentaires bah c'est pas forcément évident. Moi par exemple, puisqu'on a deux créneaux sur la semaine euh je ne demande jamais à un élève de venir sur les deux créneaux de la semaine. Même si pour certains je me dis [rires] y faudrait qu'il y en ait lundi, mardi, mercre euh jeudi et vendredi quoi. Mais c'est pas possible enfin y'a un moment où faut savoir s'arrêter puis pas bah voilà.

Q'10 : Et les avantages tu dirais que ce sont lesquels ?

R'10 : Le travail en petit groupe.

Q"10 : Le travail en petit groupe ouais.

R"10 : Hm la possibilité de euh... de leur donner la parole à ces élèves qui en classe n'oseront jamais parler de leur difficulté. Donc euh là au moins, bah ils y vont de bon cœur et ils n'ont pas d'appréhension. C'est pas vis à vis de moi qu'ils vont avoir des appréhensions en classe puisqu'ils savent très bien que y'a pas de soucis mais c'est par rapport aux autres quoi. Hm là ils n'ont pas, ils ne sont pas gênés par le groupe, le groupe classe.

Q11 : D'accord. Et selon toi quel est l'objectif principal de l'APC ?

R11 : L'objectif institutionnel tu veux dire ?

Q'11 : Oui, enfin l'intérêt, comment dire...

R'11 : Ça recoupe un peu ta question sur ce que j'attends d'eux en APC.

Q"11 : Ouais enfin les priorités selon toi du dispositif en fait.

R"11 : [Rires]

Q""11 : Euh là c'est pas vraiment, enfin tout à l'heure ce que tu attendais d'eux tu m'avais dit qu'ils comprennent mais selon toi au-delà qu'ils comprennent... euh un intérêt plus long on va dire.

R""11 : Ah oui ! Euh qu'ils acquièrent les compétences du socle commun, c'est ça ?

Q""11 : Par exemple... selon toi c'est l'objectif principal des APC ?

R""11 : Bah oui en maths et français, hm

Q""11 : Pour euh... en fait toi tu voudrais qu'ils... comment dire... qu'ils atteignent ces compétences là pour rattraper les autres, dans ce sens là ou ?

R""11 : C'est pas tant en question de rattraper les autres, c'est juste qu'ils doivent les avoir, c'est tout quoi. C'est une nécessité. On n'est pas censé laisser nos élèves partir en 6ème sans avoir les compétences requises donc euh bah il faut qu'ils aient les compétences. Il faut qu'on fasse tout ce qu'on peut pour qu'ils les obtiennent.

Q12 : D'accord. J'en ai fini pour ma part, donc as-tu des questions ou des remarques à ajouter ?

R12 : Nan ça va.

Q'12 : Bah je te remercie pour ce temps que tu m'as consacré.

Annexe 5

Codage de l'enseignant : E2

Observation n° 2

Niveau de classe : CM2

Nombre d'élèves : 3

Date de l'observation : 02/02/2017

Horaires : 16h40 – 16h15

Discipline : Mathématiques

Thème : Les unités de longueur : conversion

Climat :

	--	-	+	++
La situation d'apprentissage est motivante pour les élèves. (posture de l'enseignant, situation clairement expliquée, sens).		-		
L'enseignant s'adresse sur un mode valorisant, encourageant.			+	
L'erreur est accueillie avec bienveillance, sans stigmatisation.			+	

Modalités d'organisation et d'échanges :

Organisation générale :	Organisation traditionnelle type classe entière	Individualisation / Personnalisation
Regroupement des élèves (durée)	Collectif & Individuel en alternance : 35 mn	
	Groupe :	Binôme :
Échanges entre élèves	Inexistants	Peu fréquents
	Fréquents	Très fréquents

Pratiques observées lors de la séance :

	OUI	NON
Les élèves réalisent tous la même tâche.	X	
Si oui , laquelle ? / Si non , quelles différences ?	Convertir des nombres dans une unité de longueur demandée	
Les élèves ont tous la même quantité de travail ?	X	
Les élèves ont tous la même consigne.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous les mêmes degrés de difficulté dans la tâche.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous le même support de travail ?	X	
Si oui lequel ? Si non , quelles différences ?	1 fiche d'exercices / élève	
Les élèves ont tous les mêmes outils ?	X	
Si non , quelles différences ?		
L'enseignant apporte-t-il la même aide à tous ses élèves ?	X	
Si non , quelles différences ?		

Nature de l'aide apportée :

L'aide apportée par l'enseignant relève davantage :

- du guidage (amener l'élève vers la bonne réponse)
- de la guidance (amener l'élève à mettre en mot son activité afin de mieux s'y repérer)
- de l'étayage (interventions ponctuelles en cas de besoin pour éviter les "blocages")

Annexe 6

Retranscription de l'entretien n°2 du 2 février 2017.

Durée de l'entretien : 18 minutes

L'enquêtée est une professeure des écoles depuis 20 ans. Elle enseigne depuis 10 années dans une école de classes moyennes, dont 7 ans avec un niveau de CM2.

Entretien mené suite à une observation d'une séance de grandeurs et mesures en mathématiques : convertir un nombre d'une certaine unité dans une autre unité de longueur demandée. Les élèves réalisent l'activité avec un tableau de conversion de longueurs.

Q1 : Dans un premier temps est-ce que tu peux me présenter ton parcours professionnel ?

R1 : Mon parcours professionnel... donc j'ai une maîtrise de biochimie et puis bah suite à ça j'ai fait l'IUFM voilà.

Q'1 : En quelle année tu as eu ton concours ?

R'1 : La bonne question (rires). J'ai été stagiaire en 1996, donc ça fait 20 ans, à la rentrée ça faisait 20 ans.

Q''1 : Et concernant les classes, t'as fait tous les niveaux ? Tous les cycles ?

R''1 : Non, oh non. Je n'ai pas fait de maternelle du tout juste en observation en stage d'observation même pas en stage de pratique accompagnée. Euh sinon j'ai fait toutes les autres classes oui.

Q'''1 : Et là ça fait combien de temps que tu es dans l'école ?

R'''1 : 10 ans un peu plus de 10 ans je pense.

Q''''1 : 10 ans que tu as des CM2 ?

R''''1 : Nan les deux premières années j'ai eu des CP puis des CE2 et après les CM2. Ouais ça fait bien 7 ans les CM2.

Q2 : Au sujet des APC, est-ce que tu as eu une formation ?

R2 : Absolument pas ! Aucune formation.

Q3 : Donc au sein de l'école, comment vous vous êtes organisés pour prendre les élèves en APC ?

R3 : Chacun prend sa classe mais ça m'est arrivé des années où on a eu des propositions enfin moi j'avais envie aussi d'avoir un peu d'autres élèves puis on a fait des essais mais il y a plusieurs temps de ça. Moi j'avais échangé avec des CP quelques séances comme ça, parce que ça fait du bien aussi de voir d'autres élèves. D'ailleurs tiens j'ai fait une séance avec les élèves de CP lundi car comme j'étais malade je n'avais pas pu faire mes papiers et j'ai trouvé ça très sympa. Ça change en fait.

Q4 : Ok et toi quels élèves tu prends en APC ? Toujours les mêmes ?

R4 : Il y a quelques élèves que je prends très souvent parce que en fait c'est une sorte de contrat, c'est dans le PPRE, le contrat avec les parents si tu veux... je leur ai dit que ça faisait parti euh.. que ça faisait parti de l'aide et ça leur fait du bien à ce groupe moi je trouve cette année. Mais euh voilà... Cette année c'est systématique ils viennent une fois par semaine

Q'4 : Ils ne viennent pas aux deux créneaux ?

R'4 : Nan, ah nan nan nan surtout pas moi je prends toujours des groupes différent. Là par exemple Lylou n'a pas de PPRE et les deux garçons oui en mathématiques, juste en mathématiques ils ont un PPRE. Mais ils sont très demandeurs. Mathis il n'est pas du tout comme il est en classe. Pas du tout.

Q5 : C'est l'un des avantages des APC ?

R5 : Oui carrément ! oui en fait discuter avec les enfants, y'a pas du tout le même rapport euh c'est leur redonner confiance. Lylou elle n'a pas du tout confiance en elle, donc dans la classe 28 élèves j'peux pas être aussi proche car j'en ai d'autres qui sont encore plus en difficulté qu'elle donc je vais surtout les voir. Mais là en fait, ils me parlent plus. Bon Lylou elle a du mal, elle se renferme encore plus car elle a du mal mais les garçons ils ne sont pas du tout comme ça en classe. Ils sont complètement effacés, timides, et... comme il y a quand-même de fortes personnalités dans la classe on les entend pas. Là Mathis il se découvre. Puis on discute voilà c'est sympa.

Q'5 : D'accord. Et selon toi il y aurait d'autres avantages ?

R'5 : Bah après, moi je trouve que pour les élèves en grosses difficultés c'est quand-même très compliqué, faut vraiment faire un travail... mais on peut pas laisser ces enfants là donc c'est un moyen aussi de les prendre, les aider un peu. Moi je trouve que c'est bien pour les petites difficultés ponctuelles... euh.. des petites notions qui ont été échoué et que j'avais pas vu avant. Là on a préparé pour demain. On a fait l'inverse. Alors que d'habitude on fait ensemble et quand je vois les résultats des évaluations, je vois là où ils ont échoué et on retravaille ça ensemble et du coup je vois s'ils ont compris. Ça me permet de modifier la note quand-même un petit peu parce que... Mais ouais c'est vraiment des notions ponctuelles, des petites difficultés, des bons élèves qui n'ont pas compris. Soit en classe j'ai pas le temps parce que voilà ça va quand-même assez vite et j'me dis c'est l'occasion, deux séances pour ces élèves c'est suffisant, c'est parti quoi après.

Q6 : Donc en fait tu te sers souvent des APC pour remédier ou anticiper sur par exemple le contrôle de demain ?

R6 : Voilà c'est ça. Cette année j'avais pas fait pour préparer mais ça m'est arrivé de les prendre pour préparer une dictée, s'entraîner vraiment pour les élèves qui je sais que chez eux il n'y a pas d'aide et c'est compliqué, donc on le fait ensemble, puis on réfléchit tu vois sur les accords, sur tout et au moins voilà ça fait une aide en amont. Mais souvent oui c'est plutôt... oui souvent ce que j'ai fait cette année c'était après les évaluations voir là où ils ont des difficultés.

Q'6 : D'accord et est ce que c'est toujours en lien avec ce que tu es entrain de faire en ce moment en classe ?

R'6 : Ouais ouais. Alors nan les fractions et les nombres décimaux on a vu ça quand-même il y a quelques temps, deux trois mois de ça. Donc là on est revenu encore dessus parce que... c'est quelque chose qui... c'est pour ça là les mesures de longueurs, on parle des nombres décimaux. Donc s'ils n'ont pas acquis déjà l'idée d'unité tu vois de dixièmes, centièmes donc on est reparti de ça encore pour.. pour pouvoir faire la suite quoi : unités de longueurs, de masses..

Q7 : D'accord. Généralement les séances d'APC tu les organises sur le même modèle comme là où les élèves ils font des exercices comme en classe, enfin c'est les mêmes genre d'activités ?

R7 : Avant c'était en informatique. En fait j'ai fabriqué des jeux sur les fractions, des dominos. J'ai pas eu encore l'occasion de les sortir mais ça pourrait être des jeux. C'est vrai qu'avant c'était beaucoup plus ludique avec les ordinateurs. Mais depuis oui c'est un petit peu version papier.

Q'7 : Oui généralement tu reprends ce que tu fais en classe, souvent avec les mêmes supports, les mêmes types d'activités ?

R'7 : Ouais ouais. Bah oui puis je te dis je les ai mes dominos de fractions et nombres décimaux mais j'ai pas encore eu l'occasion de les sortir. Mais ça c'est aussi un des projets quoi.

Q8 : D'accord. Et toi qu'est ce que tu attends de tes élèves en APC ?

R8 : Qu'ils aient plus confiance en eux, oui c'est surtout ça. Oui parce que pour les élèves en très grosses difficultés.. il va peut-être il y a voir des petits déclics mais c'est quand-même super compliqué à changer... enfin c'est vrai qu'au bout de vingt ans d'enseignement on est un petit peu... y'a quand-même sincèrement... moi cette année je suis ravie parce que ça marche. Mais c'est vrai que pour certains élèves, c'est reprendre confiance en eux et dialoguer avec l'enseignant. Parce que bah tu les entends pas sinon.

Q9 : Et selon toi quels seraient les inconvénients des APC ?

R9 : Alors moi au tout début euh maintenant je m'y suis habituée forcément, je trouvais ça injuste qu'en fait... qu'il y ait des heures supplémentaires entre guillemets pour certains enfants. Des enfants qui sont en échec scolaire, qui n'aiment pas l'école. Donc moi c'est pour ça que pour moi il faut que ça soit aussi du volontariat. J'ai un élève qui qui je sens c'est pas son truc l'école, ça sert à rien qu'il vienne. Vraiment il n'a pas envie donc il fait aucun effort, il n'a pas envie. Et puis j'me dis bah... Alors ce qui viennent je me suis rendu compte que c'est un plaisir pour eux parce que la relation avec la maîtresse est différente. Et puis ils apprennent, je pense qu'ils progressent quand-même, heureusement (rires). Mais euh ouais je au tout début je me disais nan, je trouvais ça injuste. Parce que moi j'étais dans l'idée où les élèves en difficulté il nous faut une personne de plus en classe sur le temps scolaire pour nous aider. Donc au départ c'était difficile de se dire pourquoi tel élève aurait une heure de plus alors qu'il est en difficulté et on lui dit bah tu restes une heure de plus à l'école ! Jsais pas si tu me comprends. Mais ça c'était vraiment au tout début, puis après je me suis rendu compte qu'il y a des élèves qui adorent venir. Voilà, donc euh j'ai quand-même un peu changé d'avis.

Q10 : D'accord et selon toi le dispositif est-il efficace ?

R10 : Efficace euh cette année pour moi il est efficace parce que j'ai un petit groupe d'élèves motivés. Mais pour certains élèves en très grosses difficultés [souples], là j'ai pas de cas trop lourds en fait. C'est ça.

Q'10 : Selon toi pour les cas lourds...

R'10 : C'est autre chose qu'il faut, c'est autre chose sur le temps scolaire, j'insiste mais euh.

Q11 : Ok. Selon toi quels sont les priorités des APC ?

R11 : Moi je pense que ça peut débloquent des situations pour certains élèves comme Lylou qui ont vraiment des blocages. Elle fait vraiment des blocages euh... en mathématiques, donc que ça se passe beaucoup mieux. Je travaille aussi beaucoup sur les résolutions de problèmes car je me dis que plus on multiplie les énoncés que l'on rencontre avec les différents types de problèmes, ils ont la mémoire de ces problèmes. Ça va forcément revenir donc ça multiplie entre guillemets les chances tu vois de répondre au problème. Et puis oui, le relationnel. Ça je trouve ça important avec certains élèves. Mais ça peut voilà débloquent des petites situations puis faire des choses qu'on ne peut pas faire en groupe classe quoi.

Q12 : D'accord ok. As tu des questions ou des remarques à ajouter ?

R12 : Bah écoute non, je pense que du coup je t'ai tout dit puisque dans tes questions... mais tu as tout.

Q'12 : Bah je te remercie du temps que m'as accordé.

Annexe 7

Codage de l'enseignant : E3
 Niveau de classe : CE2 - CM1
 Date de l'observation : 06/02/2017
 Discipline : Français

Observation n° 3
 Nombre d'élèves : 2 CE2 – 3 CM1
 Horaires : 16h40 – 16h15
 Thème : Le passé composé

Climat :

	--	-	+	++
La situation d'apprentissage est motivante pour les élèves. (posture de l'enseignant, situation clairement expliquée, sens).		-		
L'enseignant s'adresse sur un mode valorisant, encourageant.			+	
L'erreur est accueillie avec bienveillance, sans stigmatisation.			+	

Modalités d'organisation et d'échanges :

Organisation générale :	Organisation traditionnelle type classe entière	Individualisation / Personnalisation
Regroupement des élèves (durée)	Collectif & Individuel : 35 mn	
	Groupe :	Binôme :
Échanges entre élèves	Inexistants	Peu fréquents
	Fréquents	Très fréquents

Pratiques observées lors de la séance :

	OUI	NON
Les élèves réalisent tous la même tâche.	X	
Si oui , laquelle ? / Si non , quelles différences ?	Conjuguer des verbes au passé composé (pronoms et verbes tirés au sort)	
Les élèves ont tous la même quantité de travail ?	X	
Les élèves ont tous la même consigne.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous les mêmes degrés de difficulté dans la tâche.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous le même support de travail ?	X	
Si oui lequel ? Si non , quelles différences ?	Une ardoise par élève	
Les élèves ont tous les mêmes outils ?	X	
Si non , quelles différences ?		
L'enseignant apporte-t-il la même aide à tous ses élèves ?	X	
Si non , quelles différences ?		

Nature de l'aide apportée :

L'aide apportée par l'enseignant relève davantage :

- du guidage (amener l'élève vers la bonne réponse)
- de la guidance (amener l'élève à mettre en mot son activité afin de mieux s'y repérer)
- de l'étayage (interventions ponctuelles en cas de besoin pour éviter les "blocages")

Annexe 8

Retranscription de l'entretien n°3 du 6 février 2017.

Durée de l'entretien : 20 minutes

L'enquêtée est une professeure des écoles depuis 18 ans. Elle a enseigné 7 ans dans une classe à triple niveaux GS CP CE1. Cette année, l'enseignante a changé d'école et de niveau. Elle enseigne dans une classe à double niveaux CE2 – CMI.

Entretien mené suite à une observation d'une séance de français sur le passé composé.

L'enseignante demande à un élève de piocher dans une boîte un pronom personnel et un autre élève de piocher un verbe à l'infinitif.

Les élèves doivent conjuguer sur leur ardoise le verbe pioché à la bonne personne. Mise en commun collective.

Q1 : Pour commencer, peux-tu me présenter ton parcours professionnel ?

R1 : A partir du concours ?

Q'1 : Même avant ce que tu as fait en fait

R'1 : Alors en fait, j'ai fait... j'ai eu un BAC B, à l'époque c'était sciences économiques et sociales. Après j'ai fait une FAC d'anglais à Rouen, j'ai une licence d'anglais et j'ai fait en parallèle une maîtrise de français langue étrangère. Euh... après j'ai passé le concours de professeurs des écoles que j'ai eu au bout de la deuxième fois. Ensuite j'ai commencé à enseigner ma première année euh j'étais sur trois écoles. Je faisais des décharges de directions. La deuxième année j'étais en SEGPA, et je me suis retrouvée professeure de maths en SEGPA. J'enseignais que des maths aux 4eme-3eme SEGPA et aux CAP première et deuxième année. Ma troisième année d'enseignement, je me suis retrouvée directrice d'une école élémentaire à Cottévrard à double niveaux et dans un RPI, et ma quatrième année, j'ai été mutée à Canteleu en ZEP et là j'ai eu un poste fixe pendant 7 ans. Puis après j'ai fait 7 ans à Mont-Cauvaire souvent en classe triple (GS, CP, CE1) et je suis là depuis septembre 2016.

Q"1 : Donc ça fait combien de temps que tu enseignes ?

R"1 : Euh... Alors j'ai eu le concours en 99. Oui bah on va dire ça fait 17ans - 18 ans.

Q""1 : Et tu as eu un peu tous les niveaux ?

R""1 : Oui, alors je n'ai jamais fait de maternelle. Enfin j'ai fait de la maternelle en stage. Mais j'étais en validation de concours et j'ai fait un stage de trois semaines en maternelle. À l'époque on faisait des stages de trois semaines. Mais sinon je n'ai jamais enseigné en maternelle. Par contre j'ai eu... oui j'ai eu tous les niveaux du CP au CM2.

Q2 : D'accord. Concernant les APC est-ce que tu as eu une formation ?

R2 : Aucune, absolument aucune. On nous a dit qu'on pouvait soit reprendre des choses enfin des notions qui n'avaient pas comprises en classe, qu'on pouvait aussi leur faire leur devoir de la veille pour le lendemain et on nous avait dit aussi que l'on pouvait euh... leur faire faire du théâtre, tu vois des activités plutôt artistiques. Mais c'est tout. Et j'ai su ça par l'intermédiaire de... par du bouche à oreille en fait venant de l'inspection ou des collègues, mais je n'ai aucune formation sur les APC.

Q3 : D'accord, et toi justement comment t'organises tes séances d'APC en général ?

R3 : Alors moi c'est très varié en fait. Euh... soit je... enfin je pars beaucoup de ce qu'ils n'ont pas compris en classe. Donc je note, j'essaie de noter dès que je vois.... là je vois Mathis il n'avait absolument pas compris la technique de la multiplication donc j'essaie de noter, je note dans mon cahier journal. Je note en rouge un tel n'a pas compris la technique, à reprendre

en soutien. Donc je note tout ce qui ne va pas et je travaille en priorité ça avec eux, tout ce qui n'ont pas compris, pas acquis. Et donc... soit je fais... je les fais travailler de manière individuelle, soit la comme tu as vu, je les prends en groupe. Tu vois là sur le passé composé, comme ils sont tous fragiles, j'aime bien faire aussi une activité de groupe en mélangeant oral écrit. J'utilise beaucoup l'ardoise pour changer de support en fait, qu'ils ne soient pas dans le cahier. Tu vois j'aime bien et je les envoie au tableau aussi pour changer de support. Mais on ... cette année enfin ici je fais surtout ça, je reprends toutes les notions qui n'ont pas été acquises ou qui sont très fragiles. Euh... avant... où j'étais avant, je faisais beaucoup de jeux, j'avais des jeux dans ma classe. Là je n'en ai pas. J'avais des jeux sur la résolution de problèmes donc c'était comme un jeu de l'oie, ils piochaient des cartes. Alors j'avais des petits et puis ils devaient lire des problèmes et puis répondre à l'oral ou dessiner sur des cartes. Enfin il y avait tout un jeu. Je faisais beaucoup des jeux, je parlais beaucoup de jeux, tu vois.

Q4 : D'accord, qu'est ce que tu attends de tes élèves dans tes séances d'APC ?

R4 : Alors... [rires] ... j'attends, j'attends d'abord de l'écoute ce qui n'est pas toujours évident [rires]. Tu as vu, vu là la fin de journée... J'attends déjà de l'écoute de leur part, de la concentration mais ils ont beaucoup de mal à être concentrés. Et puis euh... bon tout en... d'un autre côté je ne suis pas trop sévère là dessus parce que je sais que c'est la fin de la journée. Jveux garder aussi un côté euh... comment... un côté agréable quoi, j'ai pas envie tu vois d'être trop dans la sanction en APC. Mais oui j'attends d'abord de l'écoute, de la concentration mais c'est très difficile. Enfin moi je trouve que c'est difficile à avoir après une journée de classe. Souvent là ils sont... ils sont... tu vois... énervés et surtout particulièrement ce soir. Alors je pense aussi le fait que tu sois là aussi, tu sais inconsciemment faut qu'ils se montrent. Ça sa joue aussi je pense.

Q5 : Ouais. Est ce que ce que tu proposes en APC, c'est toujours en lien avec ce que tu fais en classe en ce moment ?

R5 : Oui et alors soit je te dis je repars de notions qu'ils n'ont pas acquises. Ça m'arrive aussi de... de leur faire ... découvrir avant les autres. Tu vois par exemple une technique opératoire. Je sais que j'ai fait découvrir la division à Inès et Clément avant le reste de la classe. Comme je sais qu'ils sont faibles en technique opératoire et bah j'en ai parlé avec eux avant, tu vois. Donc ça peut m'arriver aussi. Des choses avant le reste de la classe, pour que justement ils se sentent en... ils se sentent en réussite en classe tu vois. Ils se sentent moins perdus. Ça c'est intéressant aussi de faire ça.

Q6 : D'accord. Au sein de l'école comment vous avez organisé les APC ?

R6 : Ben chacun organise les APC dans sa classe.

Q7 : D'accord et pour ta classe, tu choisis comment les élèves concernés par le dispositif ?

R7 : Alors je prends.. j'ai pris en priorité un enfant qui a des besoins de soutien en écriture. C'est le petit Mathis que tu as vu au tableau. Il a beaucoup de mal à écrire correctement, donc lui ses premières séances de soutien jusqu'en décembre c'était de l'écriture, pour essayer d'améliorer son écriture, donc le geste d'écriture. J'ai pris Clément parce que lui, il avait des gros problèmes de concentration en classe et un gros problème de lenteur, très très lent à faire ses exercices en classe. Et depuis que le je prends en soutien, je le trouve un peu plus rapide. Euh j'ai pris Ines, parce que elle elle avait des besoins en mathématiques. Tu vois ils ont tous des choses différentes. Léo aussi Léo des besoins en mathématiques. Pierre un problème, de gros problèmes de concentration et puis lui il a des fragilités à la fois enfin surtout en français, plus en français qu'en mathématiques. Mais en fait c'est... je prends en priorité les enfants qui sont fragiles hein, qui sont en difficulté, mais aussi je vois Ines n'a pas tant de difficultés que ça mais en maths elle a besoin d'un coup de pouce. Tu vois je prends aussi les enfants qu'ont besoin d'un coup de pouce. Mais Inès j'vais pas la garder toute l'année. Je pense.

Q8 : Ok et est-ce que pour ces élèves, les séances d'APC te semblent efficaces ?

R8 : Oui, pour certains oui, pour d'autres je me pose des questions. Pierre euh... j'ai un doute. Pour Pierre... mais lui, le problème c'est qu'il a un gros problème de comportement, d'attitude. Il a beaucoup de mal à être là, à être concentré donc que... APC ou pas j'ai l'impression que je... j'ai du mal à le faire évoluer quoi... tu vois le faire avance. Par contre j'ai constaté des progrès en orthographe. Je leur fait travailler aussi beaucoup l'orthographe, euh parce qu'ils ont des listes de mots à apprendre. Tu vois donc souvent en APC, on revoit les listes de mots. Je leur dicte, je leur réexplique comment s'écrivent les mots et là dessus ils progressent bien là dessus, tu vois. Je trouve qu'il y a du progrès oui. À part, bon bah y'a certains enfants pour qui j'ai des doutes quoi.

Q9 : Concernant les APC, quels sont selon toi les avantages ?

R9 : Les avantages... euh oui le premier avantage c'est de pouvoir réentendre tu vois une notion qui n'a pas été comprise donc de pouvoir tu vois la redécouvrir, la retravailler avec euh... avec le maître en plus de manière privilégiée parce qu'on est en petit groupe. Donc ça c'est le premier avantage, et bien souvent ça marche quand-même. Quand je réexplique, ou quand je refais reformuler à l'enfant en APC, tu sens que quand-même, tu vois, il y a du progrès. Donc ça c'est le premier avantage. Euh... euh... ce qui est pas mal aussi c'est pour leur montrer aussi des méthodes de travail aussi, tu sais euh... arriver à leur remontrer comment... tu sais moi je fais tellement, je fais plein de choses différentes donc des fois en lecture leur montrer comment faire pour répondre à une question. Tu sais, aller retrouver l'information dans un texte, en surlignant, tu vois donc euh en APC, tu peux leur redonner de la méthodologie.

Q'9 : D'accord. Et je rebondis sur ce que tu disais sur le fait qu'on peut entendre les élèves et qu'ils peuvent reformuler ce qu'ils pensent. Toi selon toi c'est vraiment un avantage de l'APC car en groupe classe c'est moins évident d'entendre tous les élèves en fait c'est ça si j'ai bien compris ?

R'9 : Oui et puis en groupe classe tu as des enfants qui n'osent pas dire qu'ils n'ont pas compris, qu'ils n'osent pas demander qu'on leur réexplique. Alors que là en APC, tu vois on... ils se sentent plus à l'aise et puis-même quand moi je vois qu'ils n'ont pas compris, on le revoit. Parce que en groupe classe c'est sûr même si on le fait euh... puis l'écoute des fois, ils n'écoutent pas . L'écoute n'est pas là tu vois donc... euh... c'est pour ça le fait d'être en petit groupe ça peut être que bénéfique pour ça pour l'écoute.

Q10 : Ok. Là on a vu les avantages, est-ce que tu vois des inconvénients aux APC ?

R10 : Moi le premier inconvénient c'est le faire directement après la journée de classe. Je trouve ça difficile. Je trouve ça... parce que surtout ils sont très souvent... enfin moi pour ma part, je constate, ils sont très souvent excités, fatigués, et pourtant euh... ça tombe sur une heure où en fait dans la journée ils devraient d'après les chrono-biologistes être tu sais... repartir sur des... des nouveaux apprentissages. Tu vois être à nouveau mobilisables mais moi j'trouve pas quoi. Ils sont plutôt excités qu'autre chose. Donc euh pour ça euh [souponner] C'est surtout ça, c'est surtout ça quoi.

Après euh... attend je réfléchis... euh... Ouais nan je vois que ça pour l'instant...

Q11 : Ce n'est pas gênant. Et selon toi quel est l'objectif principal des APC ?

R11 : Moi je dirais redonne confiance tu vois à l'élève. Lui redonner confiance déjà avant tout. Redonner confiance et puis faire progresser. Essayer de faire progresser. J'vois j'ai ma p'tite Ines là, qui ne parle pas du tout en classe, qui est très inhibée et là depuis que le la prends en APC, elle commence enfin à participer, à être plus à l'aise. Donc je pense que par le biais de l'APC, elle reprend confiance en elle. Et puis y'a aussi oui, comme on est un petit peu dans un rapport privilégié

du coup avec l'enseignant, tu vois l'enfant il se sent plus à l'aise aussi après en classe de participer. Il a peut-être plus confiance en l'enseignant, enfin tu vois. Ça c'est aussi un avantage de l'APC et aussi pour moi c'est le premier des objectifs ouais redonner confiance à l'enfant. Et puis, tout en essayant de l'aider à progresser quoi dans ses... dans les domaines où il a des faiblesses oui.

Q12 : D'accord. Bah moi j'en ai terminé pour ma part. As tu des questions ou des remarques à ajouter ?

R12 : Alors moi je sais que j'aurais aimé avoir une formation [rires] c'était ta première question. J'aurais bien aimé et puis parfois tu vois je pense parce que je reste sur l'idée que j'avais entendu qu'on pouvait faire des activités culturelles en APC, faire du théâtre. Et euh... bah des fois j'me dis bah j'aimerais bien tenter. J'aimerais bien tenter mais je me sens... c'est marrant à la fois j'aimerais bien tenter puis d'un autre côté j'me dis non il faut que je reste dans les apprentissages, tu vois il faut que je reste dans... les apprentissages classiques... et... j'me dis que je devrais peut-être changer enfin essayer autre chose tu vois ?

Q'12 : Oui je vois, tu te sens un peu obligée de rester dans les apprentissages vu que tu vois des élèves en difficulté c'est ça ?

R'12 : Voilà, voilà, voilà, voilà. Je me dis je profite des APC pour traiter de la difficulté en priorité.

R"12 : D'accord, ben merci beaucoup.

Annexe 9

Codage de l'enseignant : E4

Observation n° 4

Niveau de classe : CM2

Nombre d'élèves : 7

Date de l'observation : 21/03/2017

Horaires : 11h30 – 12h00

Discipline : Français

Thème : Les accords (notamment sujet-verbe)

Climat :

	--	-	+	++
La situation d'apprentissage est motivante pour les élèves. (posture de l'enseignant, situation clairement expliquée, sens).				++
L'enseignant s'adresse sur un mode valorisant, encourageant.			+	
L'erreur est accueillie avec bienveillance, sans stigmatisation.				++

Modalités d'organisation et d'échanges :

Organisation générale :	Organisation traditionnelle type classe entière	Individualisation / Personnalisation
Regroupement des élèves (durée)	Collectif :	Individuel :
	Groupe : 30 mn	Binôme :
Échanges entre élèves	Inexistants	Peu fréquents
	Fréquents	Très fréquents

Pratiques observées lors de la séance :

	OUI	NON
Les élèves réalisent tous la même tâche.	X	
Si oui , laquelle ? / Si non , quelles différences ?	Tirer une carte, & accorder correctement la phrase demandée.	
Les élèves ont tous la même quantité de travail ?	X	
Les élèves ont tous la même consigne.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous les mêmes degrés de difficulté dans la tâche.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous le même support de travail ?	X	
Si oui lequel ? Si non , quelles différences ?	Jeu de plateau	
Les élèves ont tous les mêmes outils ?	X	
Si non , quelles différences ?		
L'enseignant apporte-t-il la même aide à tous ses élèves ?	X	
Si non , quelles différences ?		

Nature de l'aide apportée :

L'aide apportée par l'enseignant relève davantage :

- du guidage (amener l'élève vers la bonne réponse)
- de la guidance (amener l'élève à mettre en mot son activité afin de mieux s'y repérer)
- de l'étayage (interventions ponctuelles en cas de besoin pour éviter les "blocages")

Annexe 10

Retranscription de l'entretien n°4 du 28 mars 2017.

Durée de l'entretien : 25 minutes

L'enquêtée est une professeure des écoles depuis 20 ans. Elle enseigne depuis 6 ans dans une école de classes moyennes en cycle 3.

Entretien mené une semaine après une observation d'une séance d'orthographe sur les accords (sujet/verbe essentiellement).

Q1 : Dans un premier temps, pouvez-vous présenter votre parcours professionnel ?

R1 : Punaise... [sourire]. Donc alors moi mon parcours euh... j'ai un BAC à l'époque on appelait ça B, euh après j'ai fait un BTS communication et action publicitaire à Camille Saint-Saëns, j'devais être la promo deuxième année. Ensuite j'ai rattrapé une licence de sciences de l'éducation à la Fac, et après j'ai passé le concours en candidat libre parce que j'étais pionne et j'avais déjà trois ans de terrain dans les collèges et les lycées donc je pouvais passer le concours interne. J'ai donc fait une deuxième année d'IUFM mais pas une première. Hum... au Havre. Et là j'ai été comment dire...euh... intégrée, j'ai été reçue sur la liste complémentaire et on m'a appelé l'année d'après pour faire un bout de terrain. Voilà. Donc j'habitais le Havre, j'ai été nommée à Rouen. C'était pratique et puis après j'ai fait ma deuxième année d'IUFM. Mais j'ai d'abord commencé par le terrain, ce qui m'a donné un esprit assez critique sur ce qu'on m'apprenait en théorie à l'IUFM parce que comme j'avais connu la pratique avant. Voilà. Après j'ai galéré dans les quartiers chauds du Havre au tout début.

Q'1 : Hm dans quels niveaux ?

R'1 : Alors j'ai été nommée un jour en EREA et j'avoue que je ne savais même pas ce que c'était, j'avais oublié l'abréviation qu'on m'avait peut-être apprise, mais encore que c'est pas sûr. Donc ça voulait dire...c'était au quartier Bléville au Havre et c'était établissement régional d'enseignement adapté. Donc un genre de collège, mais où les enfants apprennent déjà un métier etc. et donc c'était un joli parc mais quand-même avec un portail magnétique, des caméras partout et lorsque j'ai visité l'établissement avec le chef d'établissement j'ai compris qu'il y avait un espèce de fonctionnement collège et que j'allais être prof d'une matière. Mais j'me demandais laquelle, parce qu'il y avait français, maths, histoire et géo. Donc j'étais déjà super surprise, et puis je me disais pourvu que j'tombe pas sur l'histoire et la géo, un truc que les gamins allaient pas aimer. Et à côté de ça, y'avait du bâtiment, de la maçonnerie et tout... donc j'savais que je ferais pas ça. [rires] Et donc j'en pouvais plus et tout. On n'avait qu'une seule salle d'attribuée. Je montre mon arrêté de nomination au chef d'établissement et je lui dis bon alors moi je tiens plus, qu'est ce que je fais comme matière ? Et il regarde, et il me dit ah ben nan vous il y a l'internat. La plupart des parents sont déçus de leurs droits, les enfants ont des déficiences donc vous vous allez dormir là. L'internat c'est après, je vous montre votre chambre. Donc j'ai été nommée sur un poste d'internat, sur un poste d'éducatrice spécialisée. Et j'assurais des nuits etc. J'ai été très heureuse, j'ai fait des projets très sympas, jumelés avec le collège Descartes du Havre et du coup on a emmené les enfants à l'île d'Oléron des choses comme ça, avec les profs de sport. J'ai travaillé différemment, plutôt une pédagogie de projet. Donc euh.. là je faisais pas la classe donc... voilà et très vite j'ai récupéré une classe parce que c'était quand-même un travail dans lequel je me sentais très libre, j'avais un emploi du temps sur quatre jours, des très longs week-ends. C'était très sympa, mais beaucoup de temps libre. Je me suis dis que si je restais là-dedans j'allais perdre de vue la lourdeur du travail et d'une classe. Voilà, donc j'aurais pu passer le CAPSAIS et tout ça mais je l'ai pas fait. Après j'ai

déménagé donc j'suis revenue sur Rouen et j'ai eu tout type de postes. J'ai fait de la maternelle en gros en passant par l'élémentaire. Voilà, donc ça fait environ presque 20 ans que j'enseigne. Ça va vite.

Q"1 : D'accord et là, cette année vous avez des CM1-CM2... et ça fait combien de temps ?

R"1 : J'suis dans le niveau, alors j'ai une préférence pour les grands, et ça fait six ans que je suis dans l'école et j'ai toujours que des CM2 purs ou des CM1-CM2. Donc ça fait 6 ans que j'ai que ce niveau là.

Q2 : D'accord. Concernant les APC, est-ce que vous avez eu une formation spécifique ?

R2 : Alors non. On n'a pas eu du tout de formation spécifique. On tâtonne avec deux axes. On privilégie à la fois les projets de classe ou d'élèves. Donc par exemple, moi je faisais le journal de l'école en informatique et tout ça avec une équipe de rédaction qui tournait d'un trimestre à l'autre. Et puis après je me réserve aussi un temps quand-même au soutien. Mais après... je peux aussi partager... là par exemple j'ai un groupe de filles à côté. Elles font un projet artistique qui leur tiennent à cœur. Et elles, elles le font toutes seules en autonomie.

Q3 : D'accord ok. Et au sein de l'école, comment avez-vous fait pour organiser les APC ?

R3 : Alors chaque enseignant pour l'instant reste euh... dans sa classe. Bon... je sais que Catherine par moment elle les garde pour finir de copier une leçon ou un truc comme ça donc c'est pas vraiment des APC. Et ça a donné du coup une discussion au sein de l'école et là ce qu'on voudrait euh.. dès l'année prochaine, c'est mettre en place des groupes de niveaux en fait et se les partager. Un exemple simple en numération, les lectures/écritures des nombres, si j'ai des élèves qui ont des difficultés en CM1 CM2, je les donne à Florence qui va refaire de la manipulation avec des CE2-CM1 par exemple. Et elle prend les miens en même temps. De même qu'on peut mélanger, moi pour le journal d'école par exemple, des enfants de tous les âges. Cette année chacune est dans sa classe avec une petite programmation qu'elle suit.

Q4 : D'accord, vous vous concernant, comment avez-vous choisi les élèves concernés par le dispositif ?

R4 : Alors les élèves concernés par le dispositif sont pas toujours les mêmes. J'en laisse respirer quand-même certains. Mais je fais en fonction de mes besoins, donc comme le lundi j'organise la numération, je regarde les élèves qui sont en besoin en numération. Et puis le mardi en orthographe, bah j'ai foule alors je fais des groupes. Parce que l'orthographe c'est quand-même assez compliqué. La séance auquel vous avez assisté avez pour but de faire émerger un questionnement et le bon à travers un jeu pour que ça reste ludique.

Q5 : Ben justement, vos séances d'APC sont souvent organisées sur ce modèle ?

R5 : Ouais toujours.

Q'5 : Toujours le jeu ? Pour vous quels sont les avantages du jeu ?

R'5 : Ouais toujours. Ben c'est qu'on décroche un peu de la classe. On n'a pas du tout la répétition de la classe et pourtant c'est... je vais travailler les mêmes compétences, ou j'ai remarqué qu'il y avait des difficultés mais sous une autre forme en petit groupe et de manière ludique. Il y a un petit truc à gagner à la fin. Donc les enfants ça les change complètement. Parce qu'ils n'ont pas l'impression de refaire là où ils ont eu du mal en classe et pourtant on travaille la même notion. De même que je peux aussi les emmener en informatique parce que ça leur plaît d'être sur l'ordi. De même qu'on voudrait des tablettes et que je pourrais les utiliser lors des APC et que ça serait trop super.

Q6 : D'accord, et ce qu'ils font en APC, est-ce que c'est toujours en lien avec ce qui est fait en classe ?

R6 : Oui c'est mieux, parce que en fait dans ma façon de raisonner j'aimerais bien que les APC déclenchent quelque chose en classe que justement j'ai pas. C'est quand-même une réponse accordée à un besoin, donc bah il faut du temps. Mais euh... voilà. Sur un jeu de fraction par

exemple le lundi en numération, je vois quand-même du mieux, dans la façon de lire, d'écrire, et de représenter une fraction. On sent que les élèves ont un œil un peu plus exercé. Ça fait plusieurs fois qu'on y joue.

Q'6 : Donc c'est souvent une reprise plutôt qu'une anticipation ?

R'6 : J'ai envie de dire oui parce que par exemple le jeu d'orthographe auquel vous avez assisté, je pouvais pas l'introduire sans travailler en amont certaines notions. Par exemple, la notion de genre et nombre, si je l'avais pas évalué, ils m'auraient demandé ce que c'était que ça. J'ai du travailler la nature des mots qu'ils essayent de faire l'accord sujet/verbe par exemple. Si j'ai pas travaillé antérieurement sur ce qu'est un verbe conjugué et comment retrouver un sujet, ben c'est un jeu que j'peux pas introduire. Donc il faut un minimum d'acquis effectivement pour que je puisse l'introduire. Donc oui ça fonctionne souvent comme ça, mais ça pourrait fonctionner aussi par anticipation. Mais je le pratique moins, c'est une vérité.

Q7 : D'accord. Qu'est ce que vous attendez de vos élèves dans vos séances ?

R7 : Ben j'attends qu'ils soient actifs, qu'ils soient dans le sujet et qu'ils s'énervent pas trop en leur rajoutant une demie-heure et puis j'attends surtout qu'ils donnent du sens et qu'on ait une meilleure complicité dans un moment qui est privilégié pour moi. Et puis j'espère aussi que c'est des petites choses où ils vont se rappeler quand ils feront autre chose en orthographe : ah bah voilà, je me souviens quand on avait joué, j'étais déjà tombé sur le même problème. Mais du coup je crois que je mettais trompé donc là je vais essayé de ne pas faire la même erreur. Des petites choses comme ça quoi. Et qu'ils positivent aussi. Qu'ils positivent parce que parfois ils ne positivent pas toujours les APC les enfants. Donc le fait aussi de développer des projets, ça permet que ça ne soit pas toujours du soutien. Ça permet de ne pas être black-lister quoi on va dire et de les changer.

Q8 : Ok. Selon vous, les séances d'APC sont-elles efficaces ?

R8 : Euh... ça dépend. C'est très aléatoire des élèves. Elles sont courtes, ou il y a déjà eu une matinée de classe. Euh jsais pas trop... J'dirais qu'elles pourraient être plus efficaces en étant placé une heure peut-être le soir. Je sais pas. C'est déjà des formules qu'on a essayé mais c'est dur de mesurer les progrès. C'est pas tellement quantifiable. C'est compliqué. Faudrait... alors sur un point ciblé, ça peut débloquer quelque chose. Mais un élève c'est un peu dans sa globalité. C'est là où c'est compliqué.

Q9 : Hm. Et selon vous quels sont les différents avantages des APC ?

R9 : Ben déjà une complicité avec l'enseignant, je pense qu'ils sont moins inhibés à l'oral et ils s'expriment plus librement. Il y a l'effet camaraderie. La dernière fois on était même obligé de les calmer tellement ils étaient stimulés. Bon voilà, des choses, j'trouve euh... il y a une meilleure proximité et on peut accorder beaucoup plus de disponibilités à chacun. Et puis c'est un espace de parole où il y a moins l'effet de groupe qui les impressionne. Et je crois que ouais l'expression est plus libre à ce moment là. Et l'erreur s'il y en a une est complètement dédramatisée à ce moment là. On est à l'aise je pense et c'est déjà un frein qu'a sauté pour progresser. Moi personnellement, j'y vois aucun avantage, si c'est d'un point de vue personnel. Je trouve que c'est du temps qui se rajoute au détriment d'autre et euh... voilà je sais pas. On le ferait le soutien quoi qu'il arrive même si ça ne s'appelait pas APC. C'est déjà dans nos pratiques avant que ça existe. Ils nous arrivaient de garder des élèves jusqu'à moins de le quart, midi pour reprendre un truc, revoir avec un eux, un petit moment privilégié. Donc je vais dire que c'est quelque chose qui c'est appelé APC mais que déjà on avait intégré. Même si on ne le faisait pas systématiquement tel jour etc, c'est fréquent. Même les autres jours, où on fait pas APC, il peut nous arriver de rester jusqu'à midi, midi et quart pour revoir un truc avec un enfant ou deux. Donc là j'veux dire qu'on a plus réfléchi sur une organisation et une

programmation. Mais c'est quelque chose qu'on pratiquait déjà.

Q10 : Pour vous, si je comprends bien l'objectif des APC est surtout de revoir des notions ?

R10 : Ouais qui fâchent, ou y'a un petit déclic qui s'effectue pas. Mais c'est aussi accorder du temps à des enfants qu'ont pas de difficultés, mais les valoriser comme elles sont en train de faire là. Un projet artistique, on les encourage. Mais ça peut être autre chose comme le journal d'école. Mais il y a une grosse part quand-même au soutien parce que ça nous paraît nécessaire. C'est un truc qu'on ressent dans nos classes et toutes. Qu'est ce qu'on fait des gamins pour qui ça se passe pas quoi ? On est bien obligé à un moment donné de dégager du temps pour les aider, parce qu'en grand groupe c'est toujours compliqué, surtout quand y'en a plein [rires] Donc euh voilà... Et c'est vrai que le CM2 c'est une classe où y'a plein d'évaluations, des évaluations nationales... y'a la pression de l'année qui s'arrête fin mai, où il faut rendre tous les dossiers, moins maintenant avec le LSU puisque je pense que tout étant informatisé, ça va partir tout seul. Mais ouais y'a cette amputation de l'année d'un mois, y'a beaucoup de choses qui jouent.

Q11 : Ouais. Et vous en avez déjà parlé, mais selon, est-ce qu'il y a d'autres inconvénients aux APC ?

R11 : Ben parfois, il y a l'idée de se rajouter du temps après la classe qui décourage par moment certains enfants et on peut entendre des... pfffffffffffff. Ils préfèrent aller jouer quoi. Bon les enfants conservent quand-même une pause méridienne d'une heure trente. Donc on est dans les clous quoi. Et puis voilà, ça leur laisse quand-même une bonne pause. Mais euh... c'est pour ça faut que ça soit ludique et encourageant parce que les enfants, ils comprendraient pas spontanément pourquoi on leur rajoute une demi heure quoi. Et moi j'ai un système de bons points où je donne pas mal, parce que en grand groupe, ils en ont pas forcément toujours... leurs résultats ne leur permettent pas toujours d'en avoir, donc c'est aussi un petit moment pour récompenser celui qui fait bien, celui qui participe bien, y'a d'autres critères... et ça les encourage à revenir la fois d'après.

Q12 : D'accord. Bah j'ai terminé donc est-ce que vous avez des questions ou des remarques à ajouter ?

R12 : Ben euh non, je vous ai trouvé très sympathique Stéphanie (rires). Ma classe vous est ouverte.

Q'12 : Ben merci beaucoup, c'est gentil.

Annexe 11

Codage de l'enseignant : E5

Observation n° 5

Niveau de classe : CM2

Nombre d'élèves : 2

Date de l'observation : 23/03/2017

Horaires : 15h45 – 16h30

Discipline : Français

Thème : Les compléments circonstanciels

Climat :

	--	-	+	++
La situation d'apprentissage est motivante pour les élèves. (posture de l'enseignant, situation clairement expliquée, sens).		-		
L'enseignant s'adresse sur un mode valorisant, encourageant.			+	
L'erreur est accueillie avec bienveillance, sans stigmatisation.			+	

Modalités d'organisation et d'échanges :

Organisation générale :	Organisation traditionnelle type classe entière	Individualisation / Personnalisation
Regroupement des élèves (durée)	Collectif : 45 min	Individuel :
	Groupe :	Binôme :
Échanges entre élèves	Inexistants	Peu fréquents
	Fréquents	Très fréquents

Pratiques observées lors de la séance :

	OUI	NON
Les élèves réalisent tous la même tâche.	X	
Si oui , laquelle ? / Si non , quelles différences ?	Trouver le type de complément circonstanciel dans une phrase donnée	
Les élèves ont tous la même quantité de travail ?	X	
Les élèves ont tous la même consigne.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous les mêmes degrés de difficulté dans la tâche.	X	
Si non , quelles différences ?		
Les élèves ont tous le même support de travail ?	X	
Si oui lequel ? Si non , quelles différences ?	Manuel de français	
Les élèves ont tous les mêmes outils ?	X	
Si non , quelles différences ?		
L'enseignant apporte-t-il la même aide à tous ses élèves ?	X	
Si non , quelles différences ?		

Nature de l'aide apportée :

L'aide apportée par l'enseignant relève davantage :

- du guidage (amener l'élève vers la bonne réponse)
- de la guidance (amener l'élève à mettre en mot son activité afin de mieux s'y repérer)
- de l'étayage (interventions ponctuelles en cas de besoin pour éviter les "blocages")

Annexe 12

Retranscription de l'entretien n°5 du 23 mars 2017.

Durée de l'entretien : 35 minutes

L'enquêtée est une professeure des écoles depuis 29 ans. Elle a beaucoup enseigné à l'étranger. Elle est revenue en France au mois de septembre et enseigne actuellement dans une classe de CE2-CM2 dans une classe avec un niveau social plutôt élevé, avec de bons élèves.

Entretien mené suite à une observation d'une séance de grammaire sur les compléments circonstanciels : savoir quel est le complément circonstanciel dans une phrase.

Q1 : Est-ce que tu peux présenter ton parcours professionnel ?

R1 : Alors euh parcours professionnel... Déjà, moi j'ai travaillé dans le secteur privé avant, dans une banque. Au départ j'ai fait l'IAE (institut d'administration des entreprises) polytechnique en Angleterre. Euh j'suis pas du tout... euh... oui j'ai un profil un petit peu particulier d'accord ? J'ai fait l'ESS gestion, finances... Donc j'ai travaillé dans le secteur bancaire, banques d'entreprises, ça ne m'a pas du tout plu. J'aime le théâtre, passionnée de théâtre, donc à côté j'ai fait plein de formation à l'école de théâtre, j'aime la danse, l'art en général. La finance, tout ces trucs là c'est une horreur. J'ai fait ça car on m'avait dit de le faire, mais ça ne me plaît pas. J'ai travaillé quelques temps à la mairie de Paris. J'étais fonctionnaire de la mairie de Paris. Et puis, j'ai démissionné. Euh j'ai travaillé aussi dans la chaîne *Barrière* au centre international de Deauville. J'ai démissionné et euh... si tu préfère ça me plaisait, mais je n'arrivais pas à me projeter 20 ans après dans ce métier là. Voilà. J'ai donc fait des remplacements d'enseignement. Je me suis éclatée. J'avais déjà été surveillante et maîtresse d'internat. Je connaissais un peu.. j'aimais bien même en LEP. Et donc je suis retournée faire des remplacements, suite à ça, ça m'a plu. J'ai donc passé... ils voulaient me garder dans le privé, parce que à l'époque remplaçante c'était que dans le privé. J'ai refusé parce que j'avais des idéaux à l'époque, beaucoup d'idéaux sur l'enseignement laïque, l'équité, l'enseignement public... enfin toutes ces choses... maintenant ils ont été un peu ébranlés en trente ans, mais j'y crois encore. Donc voilà, je suis allée passer dans le public, je l'ai passé, vu que j'travaillais à la mairie de Paris, je l'ai passé à la mairie Versailles, ce qui était plus simple pour moi, vu que j'ai démissionné. Dernier poste, c'était la mairie de Paris, d'accord ? Donc je suis arrivée dans l'enseignement tard, bien que j'ai enseigné pendant deux ans et demie en tant que contractuelle. J'ai été titulaire à 29 ans. Donc IUFM de Saint-Germain-en-Laye, super IUFM qui a été fermé, dans un château. Très chouette. Et pendant ma formation, j'ai eu la chance d'être envoyé au lycée international pour faire mes stages, donc moi j'ai eu le Liban, j'ai été envoyée au Liban dans un lycée international, un des deux seuls, et puis en école annexe. C'était bien, j'ai pas eu du tout la même formation que mes collègues ici. Ensuite j'ai travaillé comme maître E. J'ai eu une formation rapide tous les samedis plus huit jours. Maître E en CM1 CM2, regroupement d'adaptation. Je faisais des matinées, journées complètes dans trois écoles. Je prenais les enfants en regroupement sur quatre heures. Douze élèves de CM1 CM2 la crème de la crème comme tu peux l'imaginer en banlieue parisienne dans les ZEP. Ils avaient en moyenne deux ans de retard, ils avaient treize ans. Ensuite je suis partie à l'étranger. J'ai fait des dossiers, je suis partie en Colombie quatre ans. Ensuite, j'ai travaillé, donc école française en Colombie, superbe école. Donc, ensuite je suis partie en Afrique pendant six ans : Djibouti, Cameroun... Ensuite euh je suis allée en Guyane six ans. Guyane française très difficile. Alors là c'était le choc des contrastes, parce que quand tu travailles

dans les écoles françaises à l'étranger, eh bien c'est 500 euros par mois, que les parents payent. Moi j'étais détachée fonctionnaire hein, donc le gouvernement envoie pour aider à la propagation de la culture française et des relations internationales francophones, euh... ils envoient des personnes sur dossier pour travailler dans les écoles. Donc j'étais détachée mais à côté de ça, il y a plein de recrutés locaux. C'est semi-privé, voilà. Donc 500 euros par mois, t'imagines bien dans ces pays là que 500 euros par mois... voilà, tu peux voir à peu près la population. Ceci dit faut pas croire, on avait beaucoup d'élèves en grande difficulté car 90% de nos élèves sont des locaux, c'est à dire... moi en Colombie, je devais avoir deux français dans ma classe et des colombiens, qui veulent partir ensuite étudier en France, voilà, etc. Les écoles françaises à l'étranger sont considérées comme les meilleures. Maintenant on commence à voir les écoles américaines nous passer devant. Donc arrivée en Guyane, élèves très très très défavorisés, j'étais dans une école des plus populaires, des plus défavorisées, beaucoup de parents illettrés, analphabètes... mais j'ai adoré. Là j'ai fait maternelle grande section, moyenne section pendant six ans. Je me suis éclatée, il y avait de quoi faire. Je me sentais utile. Ensuite, je suis repartie au Liban, école française, en territoire musulman. Je n'avais que des élèves musulmans. J'avais des CE2. J'ai fait tous les niveaux hein. Et je pense que c'est absolument indispensable et nécessaire. Ensuite, j'ai du rentrer en France pour des raisons personnelles, ma mère est très malade et je voulais rentrer en France. Je suis rentrée en France cette année, et crois moi c'est comme si j'arrivais sur la planète Mars. On a été prévenu fin juin, et pour pouvoir rentrer on a accepté n'importe quoi. On nous a donné ce qui restait. T'imagines bien que le double niveau CE2 CM2 personne n'en voulait. Mon mari et moi avons récupéré les postes que personne ne voulait. Sinon j'ai aussi été formatrice, j'ai aussi repassé d'autres diplômes tout en étant salariée, à la Sorbonne, en FLE, jusqu'aux maîtrises. J'ai repassé un diplôme d'ingénieur en formation. Voilà mon parcours. Maintenant venons-en pédagogiquement. (Rires) Vas-y.

Q2 : Concernant les APC, as-tu eu une formation ?

R2 : Non, il y a aucune formation. En fin de compte il faut savoir que les APC, ça a vraiment été au libre choix de chacun. Quand ils ont donné... moi j'ai connu les premières mises en place des APC parce que j'étais en Guyane, donc la Guyane est française, donc c'est les mêmes directives, j'étais en Guyane à l'époque. Eh bien... euh les directives, c'était chacun est libre, c'était vraiment une autonomie, je me souviens encore des textes. Donc ça pouvait être aussi bien pour des remédiations que... alors même l'organisation... l'organisation moi j'ai vu la première année prendre des élèves d'autres classes d'accord ? On pouvait aussi bien prendre des élèves d'autres classes que ses propres élèves. On pouvait faire de la remédiation, on fonction de... je dirais de compétences ponctuellement qu'on trouvait défaillante chez un élève, ou en cours d'acquisition donc pas tout à fait acquise. On aussi bien le faire sur un laps de temps d'un trimestre comme le faire sur l'année ou ponctuellement sur une semaine. Moi par exemple, j'ai vu prendre des élèves, j'ai pris Hugo deux fois, et Sacha une fois pour revoir juste un petit point. Parce que je dirais en individuel... en apprentissage en individuel c'est beaucoup plus simple hein, pour poser les bonnes questions, écouter les réponses et aller droit au but, cibler vraiment les difficultés. Donc, il y avait vraiment un champ libre total. On pouvait également proposer des jeux, par exemple moi en maternelle j'ai fait beaucoup de jeux. On pouvait ne pas le faire en maternelle. Donc il n'y avait pas de formation et avec un éventail de possibilités, c'était au libre-choix. Beaucoup de personnes d'ailleurs se sont retrouvés démunis. Moi je préfère cibler des besoins spécifiques que je n'ai pas le temps de traiter en classe surtout en double niveau. Je n'ai pas deux minutes dans la journée hein. Je jongle d'un groupe à l'autre, donc je ne peux pas. Donc ça me permet de reprendre ponctuellement voilà. Donc non il n'y a pas de formation, et il n'y en a pas eu de toute façon.

Q3 : D'accord. Au sein de l'école, comment avez-vous fait pour organiser les APC ?

R3 : Alors moi je suis arrivée, c'était chaque enseignant dans sa classe donc moi j'ai continué comme ça. Et d'ailleurs je suis favorable à cette organisation. Sur ce point de vue là, je rajouterai que de ce que j'ai pu voir, c'est beaucoup plus efficace. Pourquoi ? À part si... imaginons une enseignante qui a des grosses difficultés relationnelles avec un élève, ce qui peut arriver. Mais quand ce n'est pas le cas on connaît ses élèves, on a ciblé chaque profil d'élève, on sait comment le prendre, on sait où sont les difficultés. Donc ça va plus vite quand tu connais tes élèves. Donc moi je suis défavorable à ça, de prendre d'autres élèves, car c'est une perte de temps. Sachant qu'il y a le côté psychologique qui est important pour des élèves qui sont en difficulté. Pour revenir, j'ai suivi un mode de fonctionnement qui était dans lequel que je trouve en effet le plus efficace.

Q4 : D'accord, et dans ta classe, comment choisis tu les élèves qui viennent aux APC ?

R4 : C'est eux qui choisissent, sachant que en général j'ai déjà fait mes listes. Je sais lesquels je veux prendre. Mais je ne veux pas que ça vienne de moi. Je veux absolument que ça vienne d'eux. C'est une espèce de contrat implicite entre eux et moi, c'est à dire que c'est eux qui doivent s'investir dans leurs apprentissages, c'est eux qui doivent vouloir la réussite, c'est pas moi hein. Ce sont eux et vraiment, c'est très très important. Voilà, moi je leur demande dans quel domaine pensez-vous avoir des difficultés ? Dans quel domaine aimeriez-vous retravailler avec moi ? Et ça je le fais même en classe régulièrement. Ils ont l'interdiction de passer la porte, si jamais je m'aperçois qu'ils n'ont pas compris, là je deviens rouge de colère. Je ne mets pas en colère parce qu'ils ne comprennent pas, mais ça par contre je n'accepte pas. Ils doivent impérativement me dire, ça je ne sais pas, je dois recommencer... et on va recommencer, refaire. C'est à eux de réfléchir sur leurs besoins, c'est essentiel pour moi. Pour les AP, c'est essentiel.

Q5 : D'accord et tes séances d'APC sont souvent organisées comme ce soir ? Où des élèves refont des exercices ?

R5 : Alors, c'est eux qui demandent. Là deux jours avant, j'ai dit bon Kyllian et Nael vous réfléchissez à ce que vous voulez refaire, ce dont vous avez besoin. Ils choisissent. Par exemple, il y en a une que je prends en CE2 qui est peut-être définie comme autiste légère, avec des difficultés de lecture d'accord ? Avec elle, on a fait pendant un trimestre de la lecture. Mon but était de préparer ce que je faisais en classe. Y'avait un but de préparation psychologique, pour qu'elle puisse rentrer dans les apprentissages. C'est à dire que c'est une élève qui n'a pas du tout le niveau hein... de toute façon elle est suivie en CMPP par une psychologue... Avec d'autres élèves à l'étranger, je préparais, c'est à dire que je les met en situation de réussite en classe après. Sarah, je lisais les œuvres pour qu'elle rentre dans la compréhension sinon elle peut pas. Ce qui fait qu'elle pouvait suivre, c'est une enfant qui ne va pas décrocher lors des séances en classe. Pour Sarah, maintenant que la lecture c'est beaucoup mieux, je travaille l'orthographe et je prépare les dictées avec elle. Ce qui fait qu'elle peut rentrer dans la dictée, donc t'imagines pour elle c'est quand-même extrêmement important. Sarah je la prend toute l'année, c'est un cas spécifique. Sinon c'est une enfant qui ne peut, qui ne pouvait pas suivre, maintenant c'est mieux, beaucoup mieux. Elle était incapable de suivre, de comprendre un texte long, une œuvre littéraire. L'aide personnalisé... tu ne peux pas préparer une séance construite, c'est pas possible. C'est vraiment de l'adaptation rapide et immédiate. Il faut réagir très vite à des difficultés. Moi j'ai vu demandé à une maman la veille pour prendre un enfant le lendemain. Donc voilà c'est du cas par cas. Mes CM2 ils sont bons, c'est vraiment... c'est du renforcement. C'est aussi pour les sécuriser, avoir ce petit moment privilégié où je pouvais répondre à toutes ses questions et revoir avec lui ce qui était obscur. Donc tu as aussi une sécurité psychologique.

Q6 : D'accord, donc si je comprends bien, ce que tu attends de tes élèves en APC, c'est qu'ils renforcent leurs connaissances ou qu'ils prennent confiance en eux.

R6 : Oui, c'est ça hein, y'a plein de choses, ce n'est pas une chose. Ça dépend du profil de l'élève.

Q7 : D'accord et je rebondis sur ce que tu disais tout à l'heure, selon toi, les avantages des APC, c'est cet espace privilégié avec l'enseignante?

R7 : Oui, en autre. Et puis, pouvoir remédier aussi rapidement. C'est ça l'avantage. L'avantage, vraiment... il faut une flexibilité pour les APC. Dès que tu sens que là il y a quelque chose qui ne va pas, eh bien tout de suite tu peux dire à l'enfant, ben la semaine prochaine on va revoir ça ensemble. Je te prends et on va revoir et comme ça hop il repart sur les rails. Voilà donc pour moi, il y a tout ça, réagir vite, le sentiment d'efficacité personnelle, qui est aussi le renforcement de la confiance, la sécurité psychologique bien-sûr.

Q8 : Et vois-tu des inconvénients aux APC ?

R8 : Ah bah oui ! Oui bien-sûr comme tout le monde. Faire ça après l'école, sincèrement quand j'ai ma journée... ça va parce que j'adore les relations avec les élèves mais euh c'est lourd hein ! Je me motive parce que je les aime bien. Je ne souffre pas le martyr mais c'est lourd. J'ai qu'une envie à quatre heures moins le quart c'est de rentrer, ou de me poser, d'accord ? Euh surtout que là, j'te dis je ne m'assoies jamais cinq minutes. Je n'ai pas cinq minutes de répit, ce qui est vrai qu'à quatre heures, sincèrement si je pouvais me reposer un peu je serai bien contente. Mais ça se passe bien, enfin t'as vu...

Q9 : Oui. Et selon toi quel est l'objectif principal des APC ?

R9 : Bah c'est ce que je t'ai dit tout à l'heure, pour moi il n'y en a pas un, il y en a plusieurs. Pour les garçons que tu as vu ce soir, c'est du renforcement. C'est plus parce que ils veulent être bons et puis ça les ennuie d'avoir encore des... voilà donc voilà tu vois, ils veulent rattraper les autres.

C'est rattraper certaines choses pour lesquelles ils ont eu quelques lacunes avant. Donc on rattrape et puis ils veulent être bons dans toutes les disciplines. Voilà, c'est des enfants qui recherchent la réussite, qui sentent des petites faiblesses donc ils n'en veulent pas. Tu as vu ils sont bien dans leur peau. Euh... Hugo quand je l'ai pris ou Sacha, ça a été ponctuellement parce qu'il y avait quelque chose, alors lui il avait été malade par exemple donc il est passé à côté de certains apprentissages. Je m'en suis aperçue très vite, donc j'y ai remédié très vite. Ça sert à ça aussi, pouvoir remédier très vite parce qu'en classe tu peux pas toujours. En classe tu n'as pas le temps, comme là de dire, de faire poser les questions et de faire verbaliser ce qui est essentiel pour savoir d'où vient le manque de compréhension, euh de leur reposer les questions tu vois, cet espèce d'échanges, de maïeutique de questionnement où tu vas vraiment cibler où est le problème. Tu peux difficilement le faire en classe donc ça tu peux le faire en APC. Donc oui je suis favorable, mais pour moi ces heures devraient être inscrites dans euh... dans les heures normales de classe. D'autres questions ? [sourire]

Q10 : Euh oui, plus qu'une je crois. Est-ce que le dispositif des APC te semble efficace ?

R10 : Bonne question, je te dirais par exemple que là ce que je fais avec mes élèves oui c'est efficace, on renforce, il y a un renforcement réel où ils peuvent verbaliser. C'est difficile de faire verbaliser nos élèves en classe, surtout des classes à 28. 20 élèves, on aurait pas besoin d'APC. Une bonne enseignante, bien formée en aurait pas besoin. Tu peux laisser 15 élèves en autonomie et prendre un groupe avec toi, et revoir ponctuellement les difficultés avec les élèves. Malheureusement ces APC, oui je pense qu'elles peuvent remédier mais elles devraient être prises sur le temps scolaire, je répète parce que déjà les enseignants le font à contre cœur et tu sais comme moi que quand on fait les choses à contre cœur on ne le fait pas toujours très bien et on peut pas leur en vouloir hein.

Q11 : D'accord, ben moi j'ai terminé, donc est-ce que tu as des questions ou des remarques à ajouter ?

R11 : Non, non, non

Q'11 : Ben merci beaucoup pour tout ce temps accordé.

Résumé :

Ce mémoire porte sur les activités pédagogiques complémentaires (APC). Il cherche à comprendre quelles pratiques sont mises en place par les enseignants, dans le cadre de ce dispositif. Il repose sur l'analyse de quelques observations de séances d'APC et d'entretiens semi-directifs avec les enseignants observés. Il met en évidence les méthodes employées et les objectifs visés par les enseignants. Il montre, dans les classes observées, que le dispositif relève davantage de la pédagogie de soutien que de la différenciation pédagogique.

Mots clés :

- Activités pédagogiques complémentaires (APC)
- Différenciation pédagogique
- Pédagogie de soutien
- Posture