



HAL
open science

L'impact des dispositifs d'accompagnement sur la scolarité des élèves en difficulté

Louise Serlippens

► **To cite this version:**

Louise Serlippens. L'impact des dispositifs d'accompagnement sur la scolarité des élèves en difficulté. Education. 2020. dumas-03209559

HAL Id: dumas-03209559

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03209559>

Submitted on 27 Apr 2021

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

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

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2019 - 2020

**DOSSIER UE 3/5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Séminaire « école, diversité, identité »

**« L'IMPACT DES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT SUR
LA SCOLARITE DES ELEVES EN DIFFICULTE »**

Prénom et Nom de l'étudiant : Louise Serlippens

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : TDS9

Nom de l'enseignant : Mr Olivier Meunier

Sommaire

Introduction	1
1. Les différents dispositifs	1
1.1 L'APC : activités pédagogiques complémentaires	2
1.2 L'aide spécialisée à dominante pédagogique.....	3
2. Problématique	5
3. Première hypothèse : Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves en difficultés, de s'améliorer au niveau du travail scolaire	7
4. Deuxième hypothèse : Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves d'augmenter leur confiance en soi et leur sentiment de compétence	10
5. Troisième hypothèse : Les dispositifs d'accompagnement vont stigmatiser davantage les élèves en difficulté	12
6. Méthodologie	15
6.1 Le questionnaire	15
6.1.1 Le questionnaire 1 : à destination des professeurs des écoles.....	16
6.1.1.1 Le choix des questions	16
6.1.1.2 Le lien avec les hypothèses	17
6.1.2 Le questionnaire 2 : à destination des maîtres E	18
6.1.2.1 Le choix des questions	18
6.1.2.2 Le lien avec les hypothèses	19
6.1.3 Le questionnaire 3 : à destination des élèves en difficulté.....	19
6.1.3.1 Le choix des questions	19
6.1.3.2 Le lien avec les hypothèses	20
6.2 L'observation.....	21
7. Analyse quantitative et qualitative	22
7.1 Le questionnaire 1 et 2.....	22
7.1.1 L'identité de l'enseignant	22
7.1.2. La difficulté scolaire	24
7.1.3 Les différents dispositifs mis en place dans la classe.....	24
7.1.4 La relation avec les élèves	28
7.1.5 L'APC.....	29
7.1.6 Le RASED.....	30
7.1.7 Collaboration PE/ME.....	31
7.1.8 L'avis général.....	33

7.2 Le questionnaire 3	34
7.2.1 Les élèves	34
7.2.2 L'élève et le dispositif d'accompagnement	36
7.2.3 L'impact du dispositif d'accompagnement	37
8. Analyse des résultats au regard des hypothèses	39
8.1 Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves en difficulté, de s'améliorer au niveau du travail scolaire	39
8.2 Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves d'augmenter leur confiance en soi et leur sentiment de compétence	41
8.3 Les dispositifs d'accompagnement vont stigmatiser davantage les élèves en difficulté	44
8.4 Conclusion de l'analyse	47
9. Bilan réflexif et perspectives.....	49
9.1 Le mémoire comme expérience du développement personnel : la construction de mes compétences au regard du référentiel du 25 juillet 2013.....	49
9.2 La construction de mes compétences au regard de mon histoire de vie (autobiographie éducative et héritages éducatifs)	52
9.3 Ma conception du métier, mon identité personnelle : l'influence de ce travail scientifique.....	55
9.4 La compétence 14 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement personnel »	58
10. Conclusion générale	62
Bibliographie	63
Annexes.....	65
Annexe 1 : questionnaire à destination des enseignants.....	65
Annexe 2 : questionnaire à destination des Maîtres E.....	68
Annexe 3 : questionnaire à destination des élèves	71

Introduction

Depuis la loi d'orientation sur l'éducation en 1989, l'élève est placé directement au centre du système éducatif. Afin de l'accompagner comme il le faut, dans ses apprentissages, le système éducatif propose un large éventail de dispositifs dédiés à aider l'élève, dit en difficulté. Cette idée « d'aide spécifique » dédiés aux élèves dans le besoin, va réellement apparaître dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005.

Quelques années plus tard, lors de la loi de refondation de l'école de la République en 2013, on a introduit l'idée d'école inclusive, c'est-à-dire qu'on va prendre en compte tous les besoins, parfois différents, des élèves. L'objectif va alors être de prévenir et réduire les difficultés d'apprentissage en prenant en compte les différences entre élèves dans le but de « la réussite pour tous ». Pour y arriver, de nouveaux dispositifs d'accompagnement vont être mis en place.

1. Les différents dispositifs

En effet, ces dispositifs pédagogiques, qui ont été créés dans les années 1990, peuvent se décliner sous différentes formes. On peut retrouver des dispositifs internes ou externes à la classe, avec un petit effectif (quelques élèves) ou grand effectif (classe), en atelier, en groupe de besoin, ou encore demandant l'intervention d'enseignants spécialisés. Laurent Lescouarch, va diviser ces différents dispositifs pédagogiques en trois grandes logiques.

- Une logique de renforcement par l'individualisation : on peut placer ici les dispositifs qui s'apparentent au soutien ou à la remédiation.
- Une logique de sens donné aux apprentissages : ici, il s'agit des projets interdisciplinaires.
- Une logique de remise en confiance : pour y arriver, on passera par le tutorat entre pairs.

Pour la rédaction de ce mémoire, j'ai décidé de me focaliser uniquement sur deux dispositifs pédagogiques en particulier, que j'ai plus ou moins fréquenté que ce soit lors de précédents stages ou actuellement grâce à mon année de professeur des écoles stagiaire.

J'ai décidé de m'attarder sur l'APC (activités pédagogiques complémentaires) et sur l'aide spécialisée du maître E (partenaire des enseignants, qui fait partie du RASED). Il est très important que ces deux dispositifs soient coordonnés et complémentaires pour que la

remédiation aux difficultés d'un élève qui suit ces deux dispositifs, soit linéaire, afin qu'il progresse le plus rapidement possible.

1.1 L'APC : activités pédagogiques complémentaires

Les activités pédagogiques complémentaires vont faire partie des mesures mises en place lors de la loi d'orientation en 2013, dans le but de contribuer à la maîtrise du socle commun, de connaissances, de compétences et de la culture par tous les élèves.

Les activités pédagogiques complémentaires sont apportées aux élèves dans le besoin, en dehors de la classe. Environ une heure par semaine, que ce soit le midi ou après l'école, l'enseignant prend en charge un petit groupe d'élèves afin d'essayer de remédier à leurs difficultés partielles. Ce dispositif peut être organisé sous trois formes :

- Sous forme de séance destinée à aider les élèves qui ont des difficultés dans leurs apprentissages
- Sous forme d'aide au travail personnel
- Sous forme d'activité prévue par le projet d'école

Tous les élèves de la classe peuvent être concernés par ces activités, en fonction de leurs besoins, à un moment précis de l'année. En tout cas, s'il s'agit d'un temps obligatoire dans l'emploi du temps de l'enseignant, cela ne l'est pas pour l'élève car ce dispositif est mis en place sur le temps non-scolaire. Les parents peuvent alors refuser que leurs enfants suivent ce dispositif. L'idée de l'APC est de travailler en petit groupe (5 – 6 élèves), des situations qui seront collectivement vécues en classe. En petit groupe, l'enseignant va pouvoir se focaliser davantage sur les besoins individuels de chaque élève du groupe.

Le but, notamment en maternelle va être de favoriser les prises de parole et les échanges afin de travailler sur les démarches à adopter, les savoir-faire concernant des situations que l'on peut rencontrer régulièrement en classe. Le plus souvent, l'APC va servir à travailler des compétences en français, en maths et en l'ange (pour les maternelles), car c'est souvent dans ces domaines, que les élèves rencontrent le plus de difficultés.

L'APC va être une continuité du temps de classe. L'enseignant va pouvoir prévenir les difficultés en travaillant un peu plus tôt des nouveaux apprentissages avec un petit groupe d'élève. Cependant, l'enseignant est un peu « livré à lui-même » en organisant comme il le souhaite ses séances. Il doit alors être vigilant à ce qu'il y ait du lien avec les programmes, avec ce qui est fait en classe, et qu'il y ait une différenciation en fonction des différents besoins des élèves. L'organisation générale de ce dispositif va être organisée lors du conseil des maîtres qui va établir un projet avec l'organisation hebdomadaire et annuelle, ainsi que le contenu des activités mises en œuvre. En effet, on peut dire que l'APC va beaucoup ressembler à ce qu'il se passe en classe, mais généralement travaillé avec des supports différents et une entrée plus ludique de la tâche.

Pour réussir à faire une bonne séance d'APC dans le but de remédier aux difficultés de l'élève, il faut que l'enseignant s'appuie sur les différentes aides proposées par Roland Goigoux en 2008 afin de différencier au maximum les contenus dans le but de s'adapter aux besoins des élèves :

- Exercer : le but est de s'exercer, recommencer au maximum pour s'entraîner.
- Réviser : revenir sur ce qui est fait en classe et le travailler différemment
- Soutenir : apporter un étayage nécessaire en accompagnant l'élève dans ses apprentissages
- Anticiper : différencier en amont en réduisant au maximum la part d'inconnu de l'apprentissage
- Revenir en arrière : reprendre et combler les lacunes
- Compenser : revenir sur les connaissances basiques qui sont requises pour acquérir de nouvelles compétences
- Faire autrement : trouver de nouvelles méthodes d'apprentissage

1.2 L'aide spécialisée à dominante pédagogique

L'aide spécialisée va concerner les élèves étant en grande difficulté scolaire, dans la continuité de l'aide apportée par l'APC. En effet, quand les difficultés de l'élève sont trop importantes et persistent malgré l'aide personnalisée ou encore la différenciation pédagogique, l'école fait appel au RASED pour que l'élève soit pris en charge par un maître E si l'élève rencontre des problèmes d'apprentissage ou un maître G, si l'élève a des problèmes de

comportement. Quand l'aide apportée par l'enseignant ne suffit pas, l'équipe éducative va mettre en place un P.P.R.E (programme personnalité de réussite éducative) afin de coordonner les aides nécessaires pour répondre aux difficultés scolaires de ces élèves. Dans ce programme, nous retrouverons toutes les modalités pédagogiques, les objets et les modes d'évaluation.

Ici, nous parlerons que du maître E, car nous nous concentrons uniquement sur les problèmes d'apprentissages. Ces maîtres E vont exercer leurs missions dans plusieurs écoles d'une même circonscription afin d'aider les élèves les plus en difficultés. Leur première mission va être de venir observer pendant la classe, les élèves en difficultés, afin de voir comment ils agissent en classe, dans le but d'élaborer la meilleure stratégie possible pour remédier à leurs problèmes d'apprentissage. Leur seconde mission va être de les prendre en charge par petits groupes, pour former des groupes d'aides spécialisées sur le temps scolaire.

Le maître E va alors travailler avec un petit groupe de 5 ou 6 élèves, avec un rythme de prise d'officiellement deux fois 45 minutes par élève mais cela peut varier en fonction du projet de réseau et du pilotage de l'IEN, qui ont le rappelle défini la politique du RASED et en évalue l'effet positif ou non.

Le rôle du maître E est assez complexe, il répond à des actions précises en partenariat avec plusieurs acteurs de l'école (parents, élèves, équipe éducative). Selon le livre de FNAME¹, son rôle est d'apporter une aide à l'apprentissage « pourquoi j'apprends, comment j'apprends » et va concentrer ses séances sur la verbalisation, l'explication et l'action de mentaliser. Il va alors guider les élèves en grande difficulté scolaire de manière à qu'ils arrivent à réussir ses en classe en proposant de nouvelles stratégies de travail et en faisant évoluer son rapport au savoir.

Afin de pouvoir exercer son métier comme il le faut, le maître E doit être polyvalent et savoir adopter quatre postures importantes, selon la FNAME :

- *L'accompagnement comme guidage* : il s'agit donc d'un accompagnement flexible et durable afin de tisser des liens avec les différents acteurs, pour engager une pédagogie de réussite. Le maître E ne fait pas l'autorité, il n'est pas le maître, il est un compagnon de route pour l'élève.

¹ F. N. A. M. E. (2007). *Spécificité du Maître E*. France : RETZ.

- *La guidance* : Le maître E va guider l'élève de manière à ce qu'il entame une réflexion sur l'action qu'il doit avoir en classe, qu'il analyse ses erreurs et ses réussites. Le but est d'arriver à une forme d'autonomisation de l'apprenant face aux difficultés qu'ils rencontrent.
- *La remédiation* : le maître E est l'intermédiaire entre les savoirs scientifiques et les élèves. Cette posture est commune avec le maître classique.
- *L'accompagnement comme ressource* : l'accompagnateur se met au service du projet de l'apprenant en position de ressource en cheminant avec lui dans une perspective co-mobilisatrice.

2. Problématique

Malgré le nombre de dispositifs mis en place depuis quelques années, le nombre d'élèves en difficulté scolaire, ne cesse d'augmenter en France. Effectivement, les résultats du classement PISA en 2012, affirme que la proportion d'élève en difficultés, en mathématiques est passée de 16,6% à 22,4% en l'espace de 15 ans. En voyant le nombre de dispositifs créés, il est tout à fait normal de s'interroger sur leur efficacité. En effet, il en ressort du rapport réalisé en 2016 par le CNESCO, que « ces politiques se relèvent peu efficaces parce qu'elles travaillent à la marge de l'école et des heures de cours, et qu'elles ne changent pas fondamentalement ni les pratiques pédagogiques des enseignants ni l'expérience scolaire au quotidien de l'élève »

Concernant l'APC en particulier, un rapport² a été réalisé par l'Inspection Générale de l'Éducation et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale. Il s'intitule « Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée » et il en résulte un bilan plutôt mitigé concernant l'efficacité que peut apporter cette aide aux élèves dans le besoin. Ce rapport remettrait en cause le fait que chaque école agit comme elle le veut concernant la mise en place et l'organisation de ce temps d'aide et qu'il manquerait une harmonisation des pratiques pour que cette aide ait un réel impact sur les résultats scolaires des élèves en difficultés partielles.

² Ministère de l'Éducation Nationale. (2010, octobre). Consulté le 4 février 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid60415/observation-et-evaluation-de-l-ensemble-des-dispositifs-d-aide-individualisee-et-d-accompagnement-a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>

Malgré ces quelques études qui se font rares, il est assez difficile d'évaluer clairement les impacts que peuvent avoir les différents dispositifs d'accompagnement sur la scolarité des élèves en difficultés, excepté au niveau de la confiance en soi pour les élèves, comme le dit Philippe Clause³ dans un de ses articles. Il conclut même que « ce nouveau dispositif n'a de conséquence positives sur les acquis ou les progrès des élèves que si une analyse fine des difficultés d'apprentissage est conduite et si les stratégies proposées répondent à cette analyse ».

Après avoir vu ces résultats, je me suis alors dit qu'il serait intéressant de prendre en considération les impacts que ces dispositifs apportent aux élèves en difficulté, du point de vue de l'enseignant, de l'élève et de l'enseignant spécialisé, qui se trouvent tous directement sur le terrain et qui vivent la mise de ces nouvelles aides proposées aux élèves. Pour donner suite à cette réflexion, il me semble pertinent de poser une problématique qui sera un cœur de la rédaction de ce mémoire de recherche, que l'on cherchera à affirmer ou réfuter :

« Les dispositifs d'accompagnement pour les élèves en difficultés auraient, dans une certaine mesure, des effets sur la réussite scolaire des élèves et sur les pratiques/représentations des enseignants à leur égard »

Il est tout de même important de rappeler ce qu'est un élève en difficulté. Il s'agit « d'élève rencontrant des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre à court ou moyen terme, leurs apprentissages. » Cette définition provient de la circulaire du 25 août 2006, concernant la mise en œuvre des PPRE. Pour résumer, c'est qu'il y a un écart entre les acquis d'un élève et ceux du groupe. Les enseignants pensent généralement que c'est dû à un élément psychologie ou sociologique lié à l'habitus social de l'élève. On entend par là, que l'environnement familial est trop éloigné des codes scolaires

A travers cette problématique, je vais chercher à analyser ce que ressentent les enseignants et les élèves vis-à-vis de ces dispositifs et de leurs actions observées.

Après avoir lu un certain nombre d'articles et ouvrages scientifiques à ce sujet, je me suis posé plusieurs questions, que j'ai pu regrouper en trois grandes hypothèses, que je vais chercher à

³ Claus, P. (2016). Aide personnalisée (AP) et activités pédagogiques complémentaires (APC) : deux dispositifs récents pour aider les élèves à l'école primaire. *Administration & Éducation*, 150(2), 65-68

analyser tout au long du reste de mon année, à l'aide de mes différents questionnaires et observations.

Voici les trois hypothèses qui vont m'intéresser :

- Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves en difficultés, de s'améliorer au niveau du travail scolaire.
- Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves d'augmenter leur confiance en soi et leur sentiment de compétence.
- Les dispositifs d'accompagnement vont stigmatiser davantage les élèves en difficulté

3. Première hypothèse : Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves en difficultés, de s'améliorer au niveau du travail scolaire

La première hypothèse est assez globale « Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves en difficultés, de s'améliorer au niveau du travail scolaire ». Concrètement, je vais essayer de savoir si les enseignants ont remarqué des résultats positifs depuis que les élèves en difficultés suivent les différents dispositifs.

Cela reste à vérifier, mais je pense que oui car il s'agit toujours d'heures supplémentaires d'apprentissage pour les élèves qui ont la possibilité de s'entraîner davantage sur les notions qui leur posent problème. De plus, en petit groupe, l'enseignante peut davantage se focaliser sur chacun des élèves, ainsi que sur leurs avancés et potentiels progrès. On parlera alors d'individualisation des apprentissages. Selon Toullec-Théry M, et Marlot C⁴, dans un de leurs articles, le principe d'individualisation lors des différentes séances notamment en APC, aurait un impact positif sur les procédures en classe. Cela voudrait dire qu'en prenant le temps de travailler avec chaque élève, celui-ci développerait le savoir de produire une réponse, il apprendrait à faire ce qu'il lui ait demandé. De ce fait, il aurait plus de facilité en classe à réaliser

⁴ Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182(1), 41-54

les différents travaux qu'on lui demande. Selon le ministère de l'éducation nationale, les petits groupes vont « favoriser la prise de paroles des élèves, les échanges entre pairs et avec l'enseignant, les essais, les reformulations ainsi que l'explicitation des démarches mises en œuvre ».

Des améliorations comportementales ont été de nombreuses fois observées. C'est-à-dire, qu'en travaillant par l'inclusion, l'élève agirait mieux en classe, plus apte et motivé à travailler. C'est ce que nous montre des évaluations réalisées dans le rapport de Glasman D, « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école » (2004)⁵.

Toujours selon Glasman, mais dans un second rapport⁶, les dispositifs d'accompagnement auraient un impact plutôt positif sur les gestes du métier d'élève. L'auteur explique que les élèves vont réussir davantage à réaliser les tâches demandées ou encore apprendre leurs leçons. Des améliorations seraient également remarquées au niveau du comportement, en apprenant à se discipliner et vivre en groupe.

Certes, il n'y a pas vraiment d'études qui prouvent que les dispositifs d'accompagnement vont améliorer les performances des élèves en difficulté, mais il est prouvé par plusieurs auteurs qu'ils peuvent aider l'élève en difficulté à développer son « métier d'élève ». Du changement se voit au niveau de la mise au travail, de l'attitude de l'élève et du comportement qu'il a en classe. Je pense que si l'élève se comporte mieux en classe, qu'il adopte de nouvelles méthodes de travail, au fur et à mesure du temps, il verra des améliorations au niveau de ses résultats scolaires, car il aura acquis de nouvelles procédures d'apprentissages grâce aux dispositifs d'accompagnement. Les quelques études existantes, ici celle de Piquée, évoquée dans une communication de Suchaut⁷ émet deux conclusions. La première concerne le fait que de plus en plus, certains élèves ont le profil d'être pris en charge dans l'un des dispositifs mais ne le sont pas. La deuxième conclusion dit que ce sont chez les élèves les plus faibles ou les élèves

⁵ Dominique Glasman, D. G. (2004). *Le travail des élèves pour l'école et en dehors de l'école* (15). Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf

⁶ Inspecteur de l'éducation nationale, D. G., & Glasman, D. G. (2010). *Évaluation globale des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*. Consulté à l'adresse <https://www.sien-unsae-education.org/images/stories/documentation/actualites/rapportacc.pdf>

⁷ Suchaut, B. S. (2009, avril). L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs, communication au 2èmes rencontres nationales sur l'Accompagnement. Consulté le 4 février 2020, à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00376762/document>

les plus âgés qui rencontrent des difficultés, qui retirent davantage de bénéfices positifs venant de ces dispositifs. Il est également notifié que l'impact positif est d'autant plus amplifié lorsque la famille de l'élève en difficulté est impliquée. Cela serait un facteur de réussite scolaire (Durning, 2006). En ayant une meilleure coopération entre les parents et les enseignants, il serait plus facile de prévenir les difficultés.

Effectivement, l'évaluation de ces dispositifs se concrétise généralement par des échanges entre les enseignants et ce qu'ils pensent du comportement des élèves qui suivent ces différentes aides. Quelques études ont été menées dans certaines académies, puis publiées sur Eduscol, par exemple en Guadeloupe. Suite à cette expérimentation, il en résulte que les différents enseignants ont observés quelques impacts positifs sur les acquis des élèves. Cela s'observerait au niveau de l'acquisition de nouvelles compétences et au niveau de réinvestissement des acquisitions sur les temps de classe.

Le dernier point en faveur des impacts positifs des dispositifs d'accompagnement que l'on peut évoquer et qui se retrouver notamment dans l'aide spécialisée du RASED, c'est la métacognition qui permettrait aux élèves en difficultés de réussir à l'école. En effet, le Maître E est un guide, un médiateur qui a pour but d'aider l'élève à travailler son statut d'élève et lui faire trouver par lui-même les solutions pour progresser. Pour y arriver, il va utiliser des pratiques métacognitives.

On peut définir la métacognition comme la capacité à se poser des questions, à se demander pourquoi on fait telle action, à s'évaluer, que ce soit avant, pendant ou après une tâche demandée, dans le but de se réajuster en cas de besoin. Le maître E doit alors aider l'élève à apprendre à connaître son propre fonctionnement intellectuel et à développer toutes les capacités autonomes pour résoudre des problèmes comme la planification, la prévision ou encore le contrôle de ses stratégies de résolution de problèmes. Plusieurs études montrent que la métacognition va permettre à l'élève de mieux gérer les actions demandées, et va permettre un meilleur transfert des connaissances et des compétences. En effet « La métacognition fait de l'apprenant une théorie de sa cognition, il sait ce qu'il sait et comment il se fait, ce qui lui permet de transférer sa compétence à différentes tâches » (Gaveleck et Raphaël, 1985, cités

dans un article de Doly)⁸. On peut donc conclure que « la métacognition peut faire évoluer de façon très significative le traitement de l'échec et des difficultés. » (Philippe Méirieu)

4. Deuxième hypothèse : Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves d'augmenter leur confiance en soi et leur sentiment de compétence

La seconde hypothèse, va concerner directement la « personne » de l'élève en difficulté. Celle-ci peut être rédigée sous la phrase « Travailler avec un élève lors de l'APC ou avec un maître E va permettre à l'élève d'augmenter sa confiance en soi et son sentiment de compétence»

Je pense que cela peut se ressentir davantage avec le travail du RASED, car le maître E, qui a pour but de guider et accompagner l'élève, a une relation plutôt particulière avec lui. Il va soutenir l'élève qui va se sentir fier de faire le plus de progrès possible. Pour moi, cela va entraîner une augmentation de la confiance en soi de l'élève et ainsi la productivité de ce dernier. Cette augmentation de confiance en soi, a été prouvée par des évaluations réalisées, citées un l'article de D. Glasman⁹. De plus, dans la circulaire de 1990, il est bien inscrit que les maîtres spécialisés du RASED ont pour rôle de « favoriser l'émergence et la réalisation du désir d'apprendre et de réussir ». Il faut réussir à motiver l'élève pour qu'il ait envie, de lui-même, de surpasser ses difficultés.

Effectivement, la confiance en soi peut avoir un rôle sur les apprentissages de l'élève. On peut facilement penser, qu'un élève en difficulté va se sentir stigmatiser par ses difficultés et qu'il aura moins confiance en lui, qu'un élève qui réussit aisément à l'école. Deux auteurs (Bariaud et Bourcet) ont montré en 1998¹⁰, qu'un élève avec une estime de soi plus élevée, aura une

⁸ Doly, A.M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. G Toupiol. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée.*, Retz, pp.84-124

⁹ Dominique Glasman, D. G. (2004). *Le travail des élèves pour l'école et en dehors de l'école* (15). Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf

¹⁰ BARIAUD F., BOURCET C. (1998), L'estime de soi à l'adolescence, in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

anticipation plus positive de l'avenir et un regard actif sur la possible difficulté scolaire. Il se mettra plus activement en recherche de soutien social, contrairement à un élève avec une faible estime de soi. Celui-ci va plutôt adopter certaines attitudes comme la tristesse, une anticipation négative de l'issue de la difficulté, la passivité et le déni.

Je pense qu'en sortant de la classe et en se retrouvant en petit groupe, l'élève se sentira plus en difficulté et ne ressentira plus autant l'envie de se comparer aux autres, car dans la classe, on retrouve un environnement assez compétitif. Or, le fait de se comparer aux autres, peut avoir un impact sur la confiance en soi. Alors qu'en travaillant avec des enseignants spécialisés comme ceux du RASED, les élèves vont apprendre à mettre en place de nouvelles stratégies afin de favoriser l'amélioration de leurs compétences. Dans cette même idée, les auteurs Pintrich et Schrauben, en 1992 ont montrés dans une étude, qu'une bonne estime de soi, favorisera l'envie de faire des efforts, une meilleure utilisation de ses capacités et stratégies utiles pour résoudre un problème. En effet, pour le maître E, un de ses objectifs est de guider l'élève afin de lui donner davantage confiance en lui, ce qui lui permettra de remédier à ses difficultés. C'est ce qu'introduit Siaud-Facchin en 2005, cité dans un article¹¹, en expliquant que la réussite scolaire « est une alchimie subtile entre estime de soi, compétence et motivation ». Bandura prouvera de même, dans ses travaux, qu'il existe un lien entre l'estime de soi et les bonnes performances de l'élève.

Effectivement, tout ceci va influencer la motivation intrinsèque de l'élève, si l'élève a plus confiance en lui, il aura envie de faire davantage d'effort et persévéreront dans le travail qui est à fournir pour améliorer leurs compétences.

Quand on parle du sentiment de compétence, on entend par-là, qu'il s'agit du jugement qu'une personne a d'elle concernant ses capacités à réaliser une action qui est nécessaire pour réussir une performance (Bandura, 1986¹²). Celui-ci, va avoir une influence sur les actions, les choix, et les efforts que va fournir l'élève vis-à-vis d'une action à réaliser dans ses apprentissages.

¹¹ Rimbaud, A. R. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et CE1 : suivi longitudinal*. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00493072/file/ar-thesre_definitive-Les_effets_des_dispositifs_pedagogiques_sur_l_estime_de_soi_et_la_maitrise_de_la_lecture.pdf

¹² Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall

Le concept de confiance en soi et de sentiment de compétence vont être liés, car si un élève a peu confiance en soi, il ne sera pas sûr de lui au niveau de ses compétences, il aura des buts peu ambitieux et mettra en place des stratégies d'évitement dans son parcours scolaire, ce qui aura un impact sur ses résultats scolaires. Puis, si l'élève se sent compétent grâce au travail fourni dans les dispositifs d'accompagnement, l'élève gagnera en confiance en soi et se sentira mieux dans sa peau. Cela le motivera davantage à réussir et dépasser ses difficultés.

Comme pour la première hypothèse, l'utilisation de la métacognition par les maîtres E peuvent être très importante et peut augmenter la confiance en soi des élèves en difficulté. Par la métacognition, il s'agira d'accepter ses forces et ses faiblesses et de s'en servir comme point de départ. C'est pour cela, qu'il faut alors développer une confiance en soi adaptée, qui permettra de renforcer l'affirmation de soi. Pour avoir confiance en soi, il faut se connaître, il faut savoir de quoi on est capable. Généralement, quand on a une mauvaise confiance en soi, c'est dû à une métacognition défaillante ; on doute, on évalue mal nos capacités. Grâce au rôle de médiateur de du maître E lors des séances d'aide spécialisée, celui-ci va donner une place très importante de l'erreur et à l'essai. L'élève va se découvrir à travers les différentes tentatives et à l'erreur. Au plus il se trompe, au plus il va réessayer et essayer de comprendre pourquoi il a tort et ainsi changer ses stratégies de résolution. Cette technique lui permettra de progresser et ainsi de renforcer la confiance en soi, car il saura s'estimer à sa juste valeur.

5. Troisième hypothèse : Les dispositifs d'accompagnement vont stigmatiser davantage les élèves en difficulté

Selon quelques recherches, les élèves en difficulté seraient stigmatisés à cause de leur statut. C'est ce que je vais essayer de démontrer à travers cette troisième hypothèse « Les dispositifs d'accompagnement vont stigmatiser davantage les élèves en difficulté »

Les auteurs C. Bonnard et J-F Giret et C. Sauvageot ont discuté de ce sujet¹³. Ils expliquent que ces élèves seraient stigmatisés par leur étiquette « d'élèves en difficultés » et qu'ils n'arriveraient pas à progresser, que ce soit par leurs camarades ou par l'ensemble de l'équipe

¹³ Claire Bonnard, Jean-François Giret, Céline Sauvageot. Quels effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves ? 29ème colloque international de l'ADMEE : l'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation, Agrosup Dijon ; ADMÉE Europe, Jan 2017, Dijon, France.

éducative. En les séparant du reste du groupe de la classe, par exemple avec le RASED qui les prend en groupe, sur le temps scolaire, ces élèves seraient mis à l'écart et étiquetés

Selon Goffman¹⁴, la stigmatisation se traduit par « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie ou empêche d'être pleinement accepté par la société ». Les « mauvais de la classe » sont alors souvent rejetés par leurs camarades ou parfois moqués à cause de leur difficulté. Ils ne vont pas être stigmatisés dû au fait qu'ils vont dans des dispositifs d'accompagnement, mais ils vont être stigmatisés à cause de leur difficulté scolaire vis-à-vis de leurs résultats scolaires et de leurs comportements.

Goffman explique également que le stigmatisé peut se sentir humilié, mis à l'écart à cause de cette étiquette qu'on lui a collé, car il ne reçoit pas tout le respect et toute la considération qui normalement devraient lui être apportés. En effet, les enseignants, notamment, vont voir ces élèves d'un œil différent et se comporter différemment qu'avec les élèves qui n'ont pas de difficulté. Parfois, ils peuvent se comporter avec eux de manière positive, en passant plus de temps avec eux en classe, en ayant une relation particulière avec, mais cela n'est pas toujours bien perçu du point de vue des autres élèves.

Ce même auteur indique que la stigmatisation peut toucher trois types d'identité de la personne concernée :

- *L'identité sociale* : il s'agit de la manière dont est vu l'individu par les autres. Dans cette situation, on pense que les capacités du « mauvais élèves » devrait le conduire à un échec au niveau de son parcours scolaire. Beaucoup de personnes pensent que les mauvais élèves ne peuvent pas s'en sortir.
- *L'identité personnelle* : il s'agit de ce qui se dégage de nous. Ici, on entend par là, qu'un élève stigmatisé par sa difficulté, aura plus de chance d'être rejeté ou mis à l'écart par ses autres camarades, car ces derniers ne tiendront compte que de son statut d'élève en difficulté.

¹⁴ Goffman, E. G. (1975). Stigmates, les usages sociaux des handicaps. Paris : Edition de minuit.

- *L'identité pour soi* est ce qu'on ressent au fond de soi. Il est fort possible qu'un élève stigmatisé se sente rejeté et humilié. Bourdieu et Champagne¹⁵ vont alors dire que l'estime de soi peut être « écorchée, blessée »

Plusieurs recherches énoncent donc la stigmatisation des élèves en difficultés notamment ceux qui suivent l'aide spécialisée dû au fait qu'ils sont sortis de la classe. Les chercheurs de l'IREDU évoquent même l'effet Pygmalion. Cet effet a été découvert par Robert Rosenthal, chercheur en psychologie sociale. Dans le milieu scolaire, on va définir l'effet Pygmalion comme « l'effet des attentes sur les performances d'un sujet ». En soit cela veut dire que si un enseignant attend qu'un élève réussisse, celui-ci réussira. Inversement, si un enseignant a peu d'espoir pour un élève, ce dernier aura plus de chance d'échouer.

Un enseignant a toujours des attentes envers ses élèves, parfois différentes. Elles vont se créer en fonction de l'attitude de l'élève, de ses notes, des appréciations des années précédentes. Ils vont avoir des représentations sur les élèves parfois négatifs concernant les élèves en difficultés car ces derniers sont souvent stigmatisés.

Or ces différentes attentes vont influencer l'élève. Si ce dernier sent que l'enseignant ne croit pas en lui, il ne progressera pas et se sentira stigmatisé davantage. Ce processus peut alors influencer :

- *La motivation de l'élève* : les attentes de l'enseignant vont avoir un impact sur la manière dont l'élève perçoit ses performances, ce qui lui donner plus ou moins envie de faire des efforts et sera alors moins motivé
- *L'estime de soi* : l'élève ne sentira pas soutenu et ne sentira pas capable de réussir
- *La confiance en soi* qui est liée au regard de l'adulte sur l'élève

D'un autre côté, la stigmatisation peut être plus forte en classe car grâce l'enseignant côtoie quotidiennement son élève et fait face à ses erreurs. Tandis qu'en RA (regroupement d'adaptation), l'élève peut se sentir moins jugé car il préfère se tromper dans un endroit où son erreur ne sortira pas de la pièce, loin des yeux de ses camarades ou de l'enseignant car il s'y sent en sécurité. Il y aura moins de stigmatisation de la part du maître E car il s'agit de son

¹⁵ Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92(1), 71-75

métier, de travailler sur l'erreur en permettant à l'élève de rattraper son retard sur son statut d'élève et non seulement sur les matières scolaires travaillées en APC par exemple.

6. Méthodologie

6.1 Le questionnaire

Pour cette enquête, j'ai décidé de choisir comme outils le questionnaire et l'observation afin de récolter un maximum de réponses sur des questions bien précises et pour ensuite observer par mes propres yeux le comportement des enseignants et des élèves et voir si les réponses des questionnaires correspondent à ce que j'observe. Concernant les questionnaires, j'en ai réalisé un par public et non un par hypothèse. Un public est ciblé dans chaque questionnaire et toutes les hypothèses y seront mobilisées.

Le premier public : les enseignants. Il s'agira d'interroger des enseignants où le niveau et le milieu ne sont pas importants car je ne recherche pas un public en particulier mais une profession. La seule condition est que cet enseignant soit en charge de séances d'APC, ou alors qu'un ou plusieurs de ses élèves soient pris en charge par le RASED et plus précisément par un maître E. En soi, il s'agit d'enseignants qui doivent avoir dans leur classe, des élèves qui rencontrent des difficultés passagères ou durables.

Le deuxième public : les enseignants spécialisés à tendance pédagogique. C'est à dire les maîtres E dur RASED. Tous peuvent y répondre car ils ont tous le même statut.

Le troisième public : les élèves. Que ce soient des élèves de maternelle ou de primaire, ces élèves doivent soit suivre les séances d'APC soit des séances avec le maître E.

Concernant la transmission des questionnaires, j'ai décidé de distribuer tout d'abord, le questionnaire 1 et 2 à mes connaissances, en leur demandant de le distribuer également aux leurs. Par exemple, j'ai demandé au maître E de mon école, de le distribuer à ses collègues de la circonscription. Ce qui va me permettre d'avoir une certaine cohérence entre les réponses. Dans un second temps, j'ai rédigé mon questionnaire sur Google forms pour toucher un

maximum de public, en le partageant en quelques clics, sur les réseaux sociaux qui proposent des groupes spécialisés pour les enseignants ou les maîtres E.

Pour le questionnaire 3, comme il concerne de jeunes élèves, parfois trop jeunes pour savoir lire. J'ai décidé de leur lire les questions et de noter leurs réponses. Un étayage pourrait être nécessaire pour que les élèves comprennent bien les questions. Cela est plus rassurant pour eux car je suis à leurs côtés et je peux les aider en cas de besoin.

L'idée est qu'après avoir récupéré tous les questionnaires complets, je les retranscris sur le logiciel Sphinx Iq2 qui me permettra d'analyser mes différentes variables, c'est à dire les différentes réponses aux diverses questions. Grâce à ce logiciel, je peux saisir mes données, les analyser de manière personnalisée, textuelle ou multivariée. Cela me permettra d'avoir une analyse organisée et claire pour continuer l'avancée de ce mémoire.

6.1.1 Le questionnaire 1 : à destination des professeurs des écoles

6.1.1.1 Le choix des questions

Le questionnaire 1 (**annexe 1**), à destination des professeurs des écoles est divisé en 5 grandes parties.

- **La profession et la difficulté scolaire.** Je vais chercher de manière assez brève, à connaître l'identité de cet enseignant (classe, milieu, statut de l'école, dispositifs mis en place dans l'école). De plus, je laisse deux questions ouvertes, pour que chacun puisse donner son avis, sur la définition d'un élève en difficulté et des outils utiles pour repérer leurs difficultés.
- **L'impact des dispositifs d'accompagnement sur la scolarité d'un élève en difficulté.** Je vais chercher à savoir si les enseignants ont remarqué des améliorations ou non, selon différents critères (résultats scolaires, comportement, écoute, attention, socialisation). Les possibilités de réponses sont toujours les mêmes (pas du tout / un peu / beaucoup), ce qui permet de faire des comparaisons directes et remarquer là où le progrès se repère le plus. Un espace libre est ensuite laissé pour que les enseignants indiquent les éléments révélateurs d'amélioration. A la fin, je vais pouvoir réaliser une classification des différents comportements que les enseignants ont remarqués.

- **Les séances d'APC** (partie facultative pour les enseignants non concernées). Il s'agit de questions ouvertes pour récolter l'avis de l'enseignant sur l'APC (les avantages, les inconvénients, l'organisation des séances)
- **La prise en charge par le RASED** (partie facultative pour les enseignants non concernés). Elle va traiter de la collaboration entre le professeur des écoles et le maître E, qui est très importante. Dans cette partie, les réponses sont toutes fermées avec comme réponse : oui ou non. Pour finir, quelques questions libres concernant les méthodes de collaboration sont posées.
- **L'opinion vis à vis des dispositifs d'accompagnement**. Les différentes questions ouvertes vont permettre de connaître l'avis des enseignants sur ce qu'ils pensent des élèves assignés à ces dispositifs et l'impact qu'ils pensent avoir sur la réussite scolaire. Cette partie peut faire aussi de grand résumé de toutes les questions précédentes.

6.1.1.2 Le lien avec les hypothèses

Ce questionnaire est notamment en lien avec la première hypothèse¹⁶. Grâce aux questions de la partie 2, on va pouvoir savoir si les enseignants ont remarqué des améliorations au niveau de la réussite scolaire des élèves et si oui, comment.

Cependant, il n'a pas vraiment de lien direct avec la seconde hypothèse¹⁷. En effet, il est difficile pour les enseignants de juger si l'élève a plus confiance en lui. Ils peuvent tout de même l'énoncer dans les questions destinées aux « améliorations observées ». Ils peuvent également en parler lors d'une des dernières questions « Selon vous, comment réagissent les élèves quand ils sont assignés à suivre ce genre de dispositifs ? » Cela peut être très intéressant si les enseignants parlent de ce sujet, car je pourrais le comparer avec ce que disent les élèves sur la confiance en soi des élèves concernés.

La dernière hypothèse¹⁸ peut être traitée dans ce questionnaire via une question : « trouvez-vous que les élèves en difficultés sont stigmatisés à cause de leur statut d'élève en difficulté ? »

¹⁶ Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves en difficultés, de s'améliorer au niveau du travail scolaire

¹⁷ Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves d'augmenter leur confiance en soi et leur sentiment de compétence.

¹⁸ Les dispositifs d'accompagnement vont stigmatiser davantage les élèves en difficulté

6.1.2 Le questionnaire 2 : à destination des maîtres E

6.1.2.1 Le choix des questions

Le deuxième questionnaire (**Annexe 2**) est cette fois-ci destiné aux maîtres E et ressemble énormément au premier. Il est de même divisé en 5 parties.

- **La difficulté scolaire.** Cette partie est identique au questionnaire 1, excepté une question qui était destinée uniquement aux professeurs des écoles.
- **L'impact des dispositifs d'accompagnement.** Cette partie est également identique mais concerne le groupe de travail avec le maître E. J'ai pris cette décision pour pouvoir comparer les réponses des deux types d'enseignants, ce qui va permettre d'observer les points communs et les différences entre les deux points de vue. Il s'agit de questions « d'opinions » car elles portent sur les manières de penser des personnes interrogées. Il n'était pas possible de mettre comme réponse oui/non, car cela n'aurait pas été adapté à la situation. Le but est d'avoir un avis détaillé par les personnes qui sont en charge de ces dispositifs et qui sont en charge de les mettre en place.
- **La collaboration avec le professeur des écoles.** Encore une fois cette partie est identique pour analyser les différents points de vue et repérer les points communs et différences. Cela peut être intéressant de voir si les avis divergent au niveau de la collaboration.
- **Le RASED.** Cette partie est propre à la profession. Cependant les questions ne sont pas forcément différentes que dans la partie sur l'APC. Via des questions libres, je demande aux maîtres E, de citer les avantages et inconvénient du travail en réseau.
- **L'avis global.** Une fois de plus, elle est identique. Elle va me servir pour connaître le ressenti des maîtres E vis-à-vis des élèves participants ou de l'impact que peuvent avoir les dispositifs d'accompagnement sur la réussite scolaire d'un élève en difficulté.

Le fait d'utiliser de nombreuses fois les questions ouvertes, va me permettre d'accéder à un large panel de réponses diversifiées et fournies. Le travail d'analyse étant assez consistant, je compte regrouper les différentes réponses en classification car au vu des premiers questionnaires remplis, de nombreuses réponses identiques se retrouvent.

6.1.2.2 Le lien avec les hypothèses

Comme le questionnaire est quasiment identique à celui des professeurs des écoles. On pourra faire le même lien avec les hypothèses.

La première hypothèse pourra rapidement être validée ou réfutée grâce aux témoignages des maîtres E et des améliorations qu'ils observent (ou non) sur la scolarité d'un élève en difficulté.

Pour répondre à la seconde hypothèse, quelques questions pourront être utiles pour renforcer mon raisonnement (voir la partie du questionnaire 1). Les maîtres E seront peut-être plus aptes à évoquer ce sujet de la confiance en soi car ils voient moins souvent les élèves. Je veux dire par là, que les enseignants qui mettent en place des séances d'APC travaillent avec leurs propres élèves donc en les côtoyant tous les jours, ils ne verront peut-être pas autant le changement de comportement et de confiance en soi, qu'un maître E qui ne voit que 2 fois par semaine ce même élève. En ne voyant que peu souvent l'élève, peut être qu'un changement radical le frappera plus facilement qu'un enseignant. De plus, comme le maître E est vu comme une personne ressource et qu'il a très souvent, une relation particulière avec l'élève, peut être que ce dernier se confiera plus facilement aux autres et lui parlera de ce sujet.

La dernière hypothèse ne peut pas être réellement traitée dans ce second questionnaire. Elle peut simplement être évoquée grâce à la dernière question de celui-ci.

6.1.3 Le questionnaire 3 : à destination des élèves en difficulté

6.1.3.1 Le choix des questions

Le troisième questionnaire (**Annexe 3**) va se différencier des deux premiers car il va concerner les premiers intéressés de ce mémoire : les élèves dit en difficulté scolaire. Comme les deux autres, il est divisé en 5 parties mais avec des questions claires et accessibles pour des élèves de tout âge.

- **L'identité de l'élève.** Grâce à des questions identitaires, je vais en apprendre plus sur l'élève : âge, sexe, niveau scolaire
- **Le ressenti vis-à-vis de l'école.** La première question fermée « aimes-tu aller à l'école » va me permettre d'avoir un a priori sur la suite des questions. Les réponses possibles sont « non, un peu, beaucoup » ce qui va me permettre de faire rapidement des comparaisons.

Je pense surtout que cette réponse va influencer le reste des réponses. Vient ensuite, 3 paires de questions dites contraires. Par exemple : qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école ? Qu'est-ce que tu aimes le moins ? J'ai préféré formuler ces questions de manière ouvertes pour ne pas restreindre l'élève à un choix. Je préfère que sa réponse soit spontanée. En effet un élève parle beaucoup, ce sera donc à moi de faire le tri entre les informations pertinentes ou non. Cette partie va me permettre de savoir ce que pensent les élèves de l'école.

- **La socialisation.** Ici je réalise un mix de questions fermées ou ouvertes sur les habitudes de socialisation de l'élève. Je vais chercher à savoir s'il a des copains, s'il arrive facilement à s'en faire. Cela va me permettre d'avoir une idée sur comment l'élève se sent à l'école car pour des jeunes enfants, l'amitié est primordiale et va jouer sur la confiance en soi de l'élève.
- **Le dispositif d'accompagnement.** Dans cette partie, je vais chercher à savoir, à travers des questions libres, si l'élève aime se rendre aux différentes séances (APC ou RASED). Puis j'utilise des questions fermées afin de savoir s'il pense que le dispositif pense l'aider à mieux comprendre ce que demande la maîtresse en classe, par exemple.
- **L'impact des dispositifs d'accompagnement.** Il s'agit de 4 questions identiques. Je demande à l'élève comme il se sent par rapport selon différentes matières scolaires. Les réponses possibles sont : plus fort, moins fort, pareil. Cela va me permettre de savoir si les élèves ont plus confiance en eux dans certaines matières ou inversement.

6.1.3.2 Le lien avec les hypothèses

Contrairement aux deux autres questionnaires, dans celui-ci, la première hypothèse ne pourra pas réellement être traitée. Peut-être qu'il sera possible d'avoir le ressenti de l'élève sur ses compétences scolaires, mais ce ne sera qu'un ressenti, on ne pourra pas savoir de manière officielle si les dispositifs d'accompagnement ont un impact sur la réussite scolaire de l'élève car cela va se savoir au niveau des enseignants.

La seconde hypothèse pourra être traitée grâce à ce deuxième questionnaire car il n'y a que l'élève qui peut répondre à des questions de confiance et de sentiment de compétence. C'est lui qui va savoir dire comment il se sent et si cela évolue positivement ou négativement.

De même pour la troisième hypothèse, de nombreuses questions pourront en partie valider ou réfuter la dernière hypothèse concernant la stigmatisation de l'élève, en fonction de son ressenti sur ses compétences et sa socialisation.

6.2 L'observation

Au départ, je voulais introduire l'observation dans l'élaboration de mon mémoire. Malheureusement au vu de la situation actuelle en France, je n'ai pas pu réaliser les observations souhaitées. Cela aurait pu me permettre de comparer ce que je vois sur le terrain et les différentes réponses des enseignants et des élèves. De plus j'aurais pu observer les comportements et les gestuelles des personnes concernées qui peuvent parfois être plus significatives que les réponses écrites dans les questionnaires.

Si c'était possible, j'aurais mis en place une observation participante. C'est à dire être présente sur le terrain où les différentes personnes observées pourraient me parler, ce qui me permettrait d'avoir des informations complémentaires, non officielles, comme un entretien.

Afin de pouvoir s'adapter, et compléter mes questionnaires qui ne me paraissent pas assez suffisant pour répondre à ce mémoire. Je vais reprendre les observations émises lors d'un stage réalisé en L3 Sciences de l'éducation, dans le but de la rédaction d'un premier mémoire réalisé sur le travail des maîtres E du RASED. Je vais donc me servir de ce premier mémoire pour alimenter ma 4ème partie de ce second mémoire qui consiste à répondre à mes différentes hypothèses de manière positive ou négative.

7. Analyse quantitative et qualitative

Après quelques semaines à distribuer mes différents questionnaires, j'ai récolté au total 103 réponses. 36 réponses de la part de Maître E, 47 enseignants en charge de l'APC (ou qui ont dans leur classe, des élèves pris en charge par un maître E et 20 réponses d'élèves. Malheureusement, à la vue de la situation actuelle, je n'ai pas récolté un nombre suffisant de questionnaires provenant d'élèves.

7.1 Le questionnaire 1 et 2

Étant donné que ce sont deux questionnaires qui se ressemblent mais qui diffèrent au niveau des publics (le premier vise les maîtres E) le deuxième vise les professeurs des écoles), j'ai décidé d'afficher les résultats dans une même partie afin de pouvoir comparer plus facilement les différentes réponses pour les mêmes questions identiques. Concernant l'analyse quantitative, j'utilise le logiciel Sphinx iQ2 pour créer diverses représentations des analyses de réponses. Tandis que pour l'analyse qualitative, je réalise une catégorisation manuelle en regroupant les réponses qui reviennent le plus souvent. Ici, nous retrouvons uniquement les questions/réponses qui me semblent pertinentes pour pouvoir répondre à mes différentes hypothèses.

7.1.1 L'identité de l'enseignant

Dans quelle classe enseignez-vous ?	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 1 et 2	Cycle 2 et 3	Les 3 cycles
PE	23,4 %	51,1 %	19,1 %	0 %	4,3 %	2,1 %
Maître E	0 %	20,7 %	3,4 %	10,3 %	17,2 %	48,3 %

Analyse multivariée entre deux variables « milieu » et « public concerné par les améliorations » pour les professeurs des écoles

Votre école est classée en ?					
Pour qui avez-vous remarqué des améliorations ?	REP Eff / % rep	REP + Eff / % rep	Normale Eff / % rep	Autre Eff / % rep	Total Eff / % rep
Quelques élèves	3 / 12,5%	3 / 12,5%	17 / 70,8%	1 / 4,2%	24 - 100%
Environ la moitié des élèves	1 / 12,5%	0 / 0%	7 / 87,5%	0 / 0%	8 - 100%
La quasi-totalité des élèves	3 / 27,3%	1 / 9,1%	7 / 63,6%	0 / 0%	11 - 100%
Total	7 / 16,3%	4 / 9,3%	31 / 63,6%	1 / 2,3%	43

Analyse multivariée entre deux variables « milieu » et « public concerné par les améliorations par les maîtres E

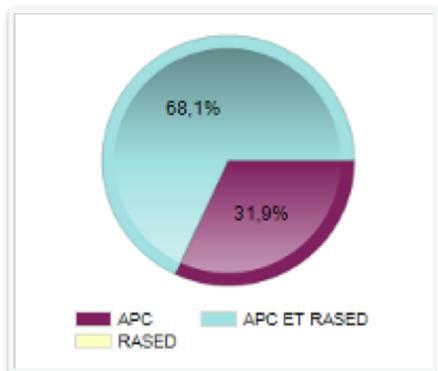
Votre école est classée en :					
Pour qui avez-vous remarqué des améliorations ?	REP Eff / % rep	REP + Eff / % rep	Normale Eff / % rep	Autre Eff / % rep	Total Eff / % rep
Quelques élèves	3 / 30%	1 / 10%	4 / 40%	2 / 20%	10 - 100%
Environ la moitié des élèves	2 / 13,3%	2 / 13,3%	8 / 53,3%	3 / 20%	15 - 100%
La quasi-totalité des élèves	1 / 9,1%	2 / 18,2%	5 / 45,5 %	3 / 27,3%	11 - 100%
Total	6 / 16,7%	5 / 13,9%	17 / 47,2%	8 / 22,2%	36

7.1.2. La difficulté scolaire

<i>Qu'est-ce qu'un élève en difficulté ?</i>	PE	ME
Un élève à besoins éducatifs particuliers	7	7
Un élève qui a des difficultés qui durent dans le temps malgré les aides, aménagements, compensations, APC, proposées par l'enseignant. Cela ne suffit pas pour faire acquérir les connaissances, capacités et attitudes attendues à l'élève.	9	14
Un élève qui n'arrive pas à travailler en autonomie, il a besoin d'un accompagnement particulier pour réussir, d'une personne qui va lui apporter les savoir-faire et savoir-être nécessaires	5	4
Un élève qui a un écart avec ce qui est attendu de lui, dont les résultats ne correspondent pas aux attendus de fin de cycle et qui a un décalage avec les autres au niveau des résultats scolaires ou comportementales	13	8
Un élève qui a des retards cognitifs (il ne sait pas apprendre, mémoriser, être attentif, se concentrer, la classe va trop vite pour lui)	8	5
Un élève qui n'est pas soutenu par sa famille (la famille est indisponible pour quelconque rendez-vous, ils ne font pas les bilans nécessaires comme psy, ophtalmo, orthophoniste)		1

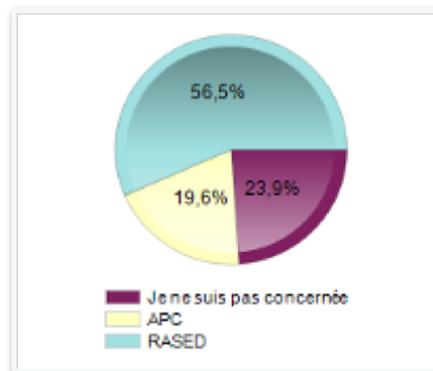
7.1.3 Les différents dispositifs mis en place dans la classe

Quel(s) dispositif(s) d'accompagnement à la difficulté sont mis en place dans votre classe/école ?



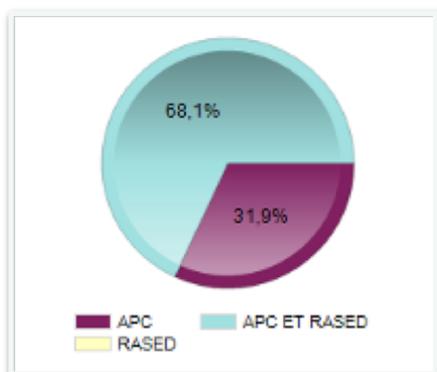
Réponses des PE

Si les deux dispositifs sont mis en place, lequel vous semble le plus pertinent pour réduire les difficultés d'un élève dit en difficulté

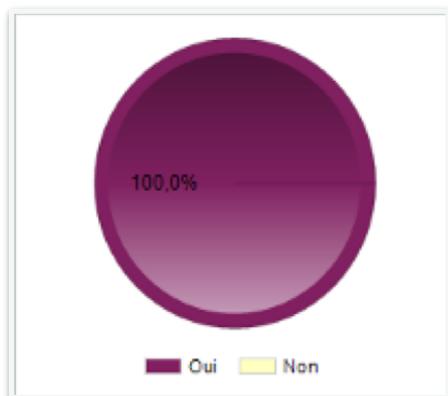
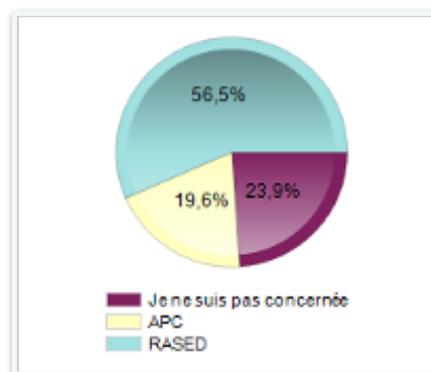


Réponses des PE

Avez-vous constaté des améliorations pour les élèves en difficulté, depuis que le/les dispositif(s) sont mis en place dans votre classe ? Et pour qui ?



Réponses des PE



Réponses des ME

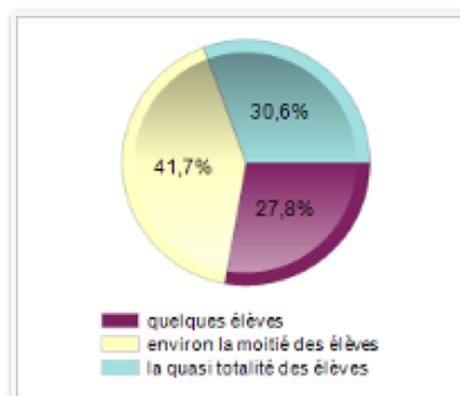


Tableau regroupant les variables traitant des différentes catégories d'améliorations observées par les professeurs des écoles

Avez-vous remarqué des améliorations ?	Au niveau des résultats scolaires	Au niveau de la mise au travail	Au niveau de l'écoute	Au niveau du comportement	Au niveau de la socialisation
Pas du tout	12,8 %	32,6 %	23,9 %	56,5 %	73,9 %
Un peu	72,3 %	43,5 %	60,9 %	34,8 %	23,9 %
Beaucoup	14,9 %	23,9 %	15,2 %	8,7 %	2,2 %
Total	100 %	97,9 %	97,9 %	97,9 %	97,9 %

Tableau regroupant les variables traitant des différentes catégories d'améliorations observées par les maîtres E

| Avez-vous remarqué des améliorations ? |
|---|---|---|---|---|---|
| Pas du tout | 5,7 % | 2,9 % | 14,7 % | 6,3 % | 26,7 % |
| Un peu | 80 % | 45,7 % | 55,9 % | 68,8 % | 60 % |
| Beaucoup | 14,3 % | 51,4 % | 29,4 % | 25 % | 13,3 % |
| Total | 97,2 % | 97,2 % | 94,4 % | 88,9 % | 83,3 % |

<i>Comment avez-vous remarqué les améliorations au niveau des résultats scolaires ?</i>	PE	ME
Retour par l'enseignant, que l'élève fait des progrès en classe		12
Évaluations officielles, nationales = validations de nouvelles compétences	7	14
En observant en classe ou RA lors des activités, les élèves réussissent en classe	10	3
Pendant les bilans et conseils		1
Les élèves participent plus pendant le temps de travail	5	2
Meilleur poste d'élève : ils développent des stratégies de résolutions de problèmes, meilleur raisonnement pour travailler	4	3
Les élèves ont une meilleure estime et confiance en soi	4	2
Les élèves ont une meilleure compréhension du statut de l'erreur		4
Les élèves sont plus sereins et contents d'aller à l'école		3
Les élèves réinvestissent ce qu'ils ont vu, appris en APC	5	
Malheureusement pas d'améliorations, les difficultés persistent	4	

<i>Comment avez-vous remarqué les améliorations au niveau de la mise au travail ?</i>	PE	ME
Par le retour de l'enseignant		8
Observation en classe ou en RA	6	11
L'élève adopte une nouvelle posture : participe plus, plus motivé, meilleure implication et concentration	5	7
L'élève arrête d'utiliser des stratégies d'évitement de mise au travail	1	2
Par les paroles de l'élève qui se rend compte de ses progrès		1

Élèves plus autonomes : comprennent mieux les consignes, sollicitent moins l'enseignant, meilleure organisation	6	4
Le temps de travail augmente en une séance. La mise au travail est plus rapide, le nombre d'exercices réalisés en une séance augmente	9	2
Pas d'améliorations visibles	2	
La mise au travail ne posait pas de problèmes au départ	3	

<i>Comment avez-vous remarqué les améliorations au niveau de l'écoute ?</i>	PE	ME
Retour enseignant		7
Observation en classe ou en RA	3	5
L'enseignant répète moins les consignes	4	2
Élèves plus attentifs : plus d'échanges, de participation, de débats	11	2
Nouvelles procédures adoptées par les élèves, ils comprennent mieux ce qu'on attend d'eux car ils ont plus confiance en eux	5	1
Élèves plus calmes, moins distraits	3	1
Les élèves se mettent plus rapidement au travail, restituent mieux ce qui est demandé.	2	4
Pas d'améliorations visibles	2	

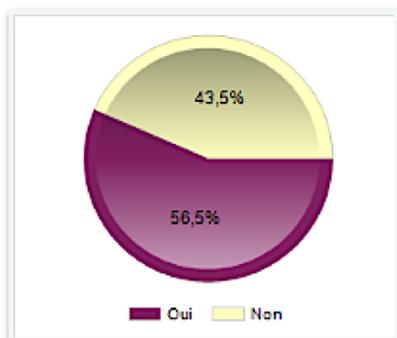
<i>Comment avez-vous remarqué les améliorations au niveau du comportement ?</i>	PE	ME
Moins de conflits, bavardages, élèves plus calmes	7	5
Observation en classe ou en RA	2	5
Retour de l'enseignant		5
Moins de remédiations et interventions nécessaires pour recentrer l'élève sur la tâche demandée		2
Les élèves sont plus à l'aise dans les apprentissages et non plus besoin de se faire remarquer	3	2
Les élèves ont plus confiance en eux		1
Le contrat de comportement s'améliore	1	1
Meilleur comportement car ils comprennent mieux les codes et attentes de l'école	2	1
Pas d'améliorations visibles, toujours aussi perturbateurs	8	
Les élèves n'étaient pas perturbateurs au départ	5	

<i>Comment avez-vous remarqué les améliorations au niveau de la socialisation ?</i>	PE	ME
Retour enseignant		1
Moins d'échec scolaire donc les élèves ont moins peur d'être rejetés car leur confiance en soi augmente	3	1
Moins de conflits, les élèves sont plus apaisés		2
Meilleure communication et plus d'échange entre pairs	3	2
Observation en classe, dans les couloirs, en récréation	3	4
Meilleure coopération entre les élèves pendant les séances, ils tissent des liens entre eux et s'aident dorénavant en classe	3	1
Pas de problème de socialisation au départ, élèves très bien intégrés	5	
Pas d'améliorations visibles	5	

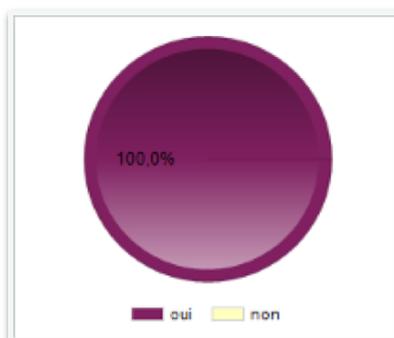
<i>Avez-vous remarqué des améliorations non citées ?</i>	PE	ME
Meilleure estime de soi, confiance, fierté de la part des élèves	4	4
Les élèves verbalisent plus facilement leurs difficultés		2
Les élèves mûrissent : plus d'essais, plus à l'aise, communiquent plus	3	2
Meilleure relation avec les adultes		1

7.1.4 La relation avec les élèves

Avez-vous une relation particulière avec les élèves en difficultés ?



Réponses des PE

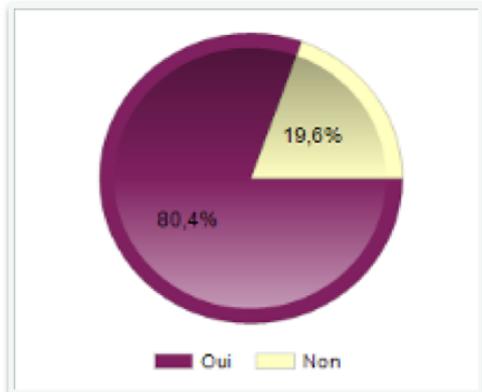


Réponses des ME

<i>Pourquoi avez-vous une relation particulière avec les élèves en difficulté ?</i>	PE	ME
Plus de proximité avec les élèves car c'est en petit groupe	2	6
Élèves contents de venir, veulent rester plus longtemps, fiers de montrer leurs réussites	1	8
Nous avons une relation de confiance, nous échangeons beaucoup	10	5
Les élèves se confient sur du privé		7
L'enseignant connaît l'enfant et pas seulement l'élève		1
L'élève voit l'enseignant comme une confidente, une personne aidante		1
Car je porte plus d'attention à ses élèves, je suis plus présente	6	
Je le remarque car en classe, ils viennent souvent me voir pour demander de l'aide	3	
Pas de relation particulière car je ne fais pas de favoritisme	2	

7.1.5 L'APC

Les élèves en difficultés agissent-ils différemment lors de l'APC comparé au temps de classe ?



Réponses des PE

<i>Comment remarquez-vous que les élèves sont différents entre l'APC et la classe ?</i>	PE
En APC, l'élève est plus attentif, plus détendu, plus calme, moins perturbateur	7
En APC, l'élève est plus motivé à travailler	2
En APC, l'élève est moins timide, prends plus souvent la parole et ose parler de ses difficultés	11
En APC, l'élève participe plus et est plus investi dans le travail	17

<i>Quel est l'avantage de l'APC ?</i>	PE
Petit groupe donc on peut aider plus facilement l'élève et se cibler sur une difficulté en particulier	30
Aucun avantage pour l'APC	2
Travailler avec ses propres élèves	1
Moment privilégié, de partage, l'élève s'ouvre plus facilement, c'est un moment de socialisation	3
Pouvoir créer une relation de confiance, tisser des liens	5
Retravailler les notions vues en classe de manière différente	1

<i>Quel est l'inconvénient de l'APC</i>	PE
C'est du temps supplémentaire de travail pour les PE	4
La séance ne dure pas assez longtemps	4
Cela ajoute de la fatigue aux élèves, une surcharge de travail. Ils sont donc peu réceptifs	15
Mauvais créneau horaire (le midi ou après les cours)	11
C'est une aide trop ponctuelle	1
Cela sollicite des élèves à qui on demande déjà beaucoup et qui déjà font beaucoup d'efforts, cela leur rajoute du travail	3
Pas d'inconvénient pour l'APC	1
Perte de temps, l'APC ne sert à rien	2
L'APC est stigmatisant pour l'élève	2

7.1.6 Le RASED

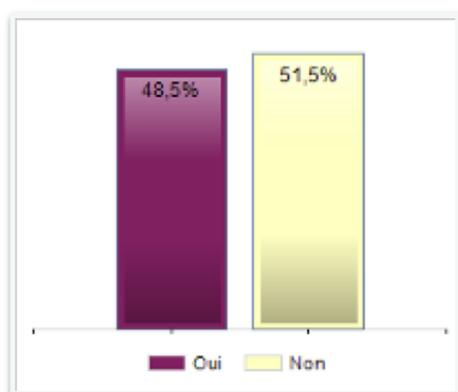
<i>Quel est l'avantage des RA (regroupements d'adaptation)</i>	ME
Dispositif flottant qui ne stigmatise pas les élèves. Cela permet d'apporter un regard extérieur et de construire les apprentissages par l'échange	5
Car il est pris en charge par des enseignants spécialisés qui ont une formation spéciale. Cela apporte une certaine expertise	5
Il s'agit d'un autre espace-temps, où chacun travaille et avance à son rythme. Le but est de partir des connaissances de l'élève et pas des connaissances globales des programmes.	2
On travaille en équipe, à plusieurs, ce qui permet de croiser les différents regards et lier les compétences PE et des ME	4
Les RA prennent en compte de manière réelle la difficulté	1

Petit groupe	5
Car le maître E a un lien privilégié avec l'élève	1
Le maître E personnalise les contrats de travail et choisi ce qui va être travaillé	1

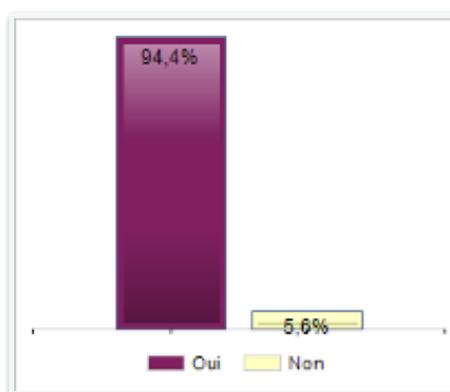
<i>Quel est l'inconvénient des RA</i>	ME
Trop grand nombre d'écoles pour un maître E, qui ne peut donc pas traiter toutes les demandes. Profession pas assez reconnue	10
Le transfert des apprentissages dans la classe reste difficile car l'élève a un trop grand retard	2
Dispositif stigmatisant pour l'élève	1
Séances trop courtes et pas assez nombreuses	4
Beaucoup de travail pour une faible réactivité des élèves	2
Trop peu de moyens humains et matériels	4
Le travail se fait hors de la classe	1
Travail en collaboration trop difficile, pas assez d'échanges entre PE et ME	5
Trop dépendant des PE	1

7.1.7 Collaboration PE/ME

Travaillez-vous en collaboration avec le RASED dans la continuité de ce qui est fait en regroupement d'adaptation ? Travaillez-vous en collaboration avec le professeur des écoles dans la continuité de ce qui est fait en classe ?



Réponses des PE

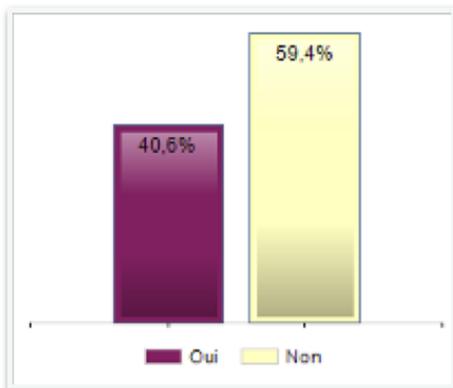


Réponses des ME

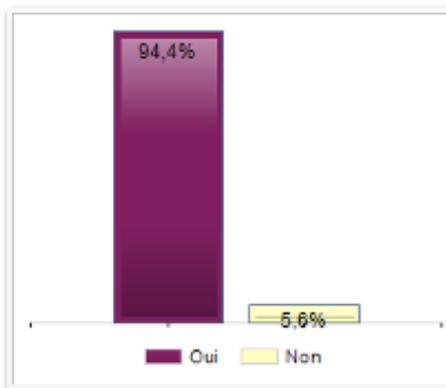
<i>Comment êtes-vous au courant de ce qu'il se pass en RA ou en classe ?</i>	PE	ME
Grâce à un retour en fin de séance, debrief rapide en redéposant les élèves	7	4
Discussion informelles	8	9
Rendez-vous officiels (bilan officiel)	3	3
Co-préparation car co-intervention : partage de prep, progressions, productions E	1	8
Grâce à un compte rendu par le ME à chaque séance	1	
Grâce au cahier de liaison de l'élève		3
ME vient observer en classe donc il discute avec le PE		6
Par mails		3

Donnez-vous des pistes de travail au maîtres E ? / Donnez-vous des pistes de travail au PE ?

Réponses des PE

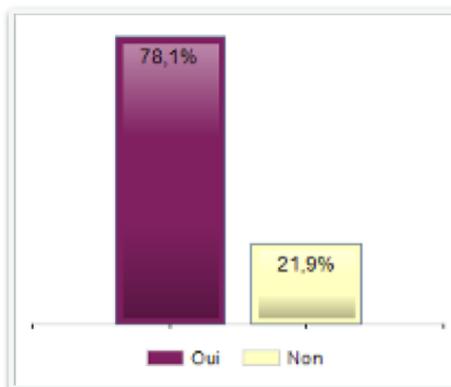


Réponses des ME

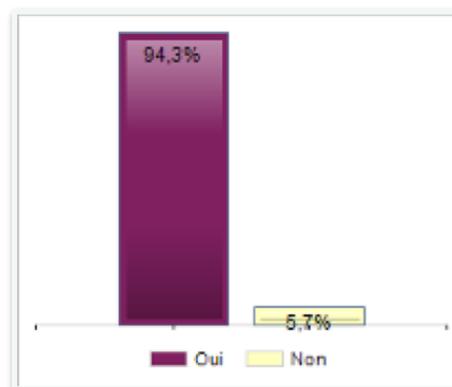


Êtes au courant de ce qui se passe lors des séances du maître E ? êtes-vous au courant de ce qu'il se passe en classe ?

Réponses des PE

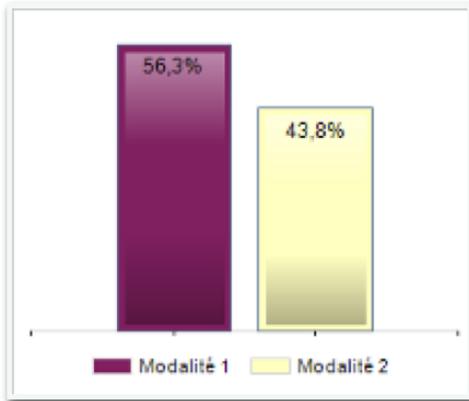


Réponses des ME

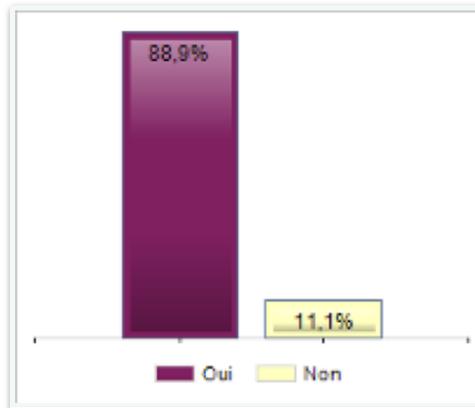


Avez-vous des réunions avec les maîtres E ? Avez-vous des réunions avec les PE ?

Réponses des PE

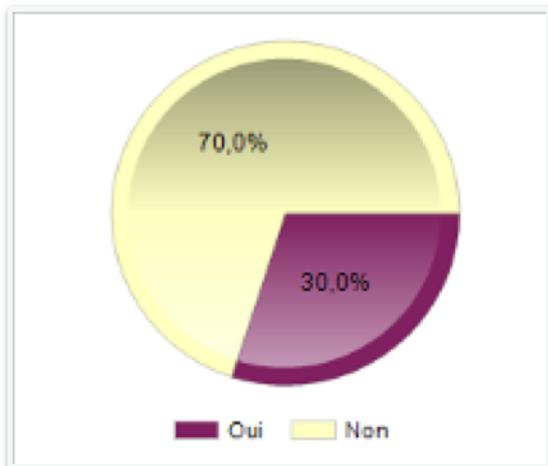


Réponses des ME



7.1.8 L'avis général

Trouvez-vous que les élèves en difficultés sont stigmatisés par le statut d'élève en difficulté ?



Réponses des PE



Réponses des ME

<i>Selon vous comment réagissent les élèves quand ils sont assignés à suivre ce genre de dispositif ?</i>	PE	ME
Inquiet et refuse pour que pas que les autres le voit, se sentent différent	4	1
L'élève est content de venir	10	14
Réticent, méfiant au début mais content quand il remarque ses réussites	4	4
Bien, il comprend que c'est une aide pour s'améliorer et prendre confiance	10	7
Se sent privilégié	2	2

Les autres élèves (qui ne sont pas en difficulté) veulent venir		4
---	--	---

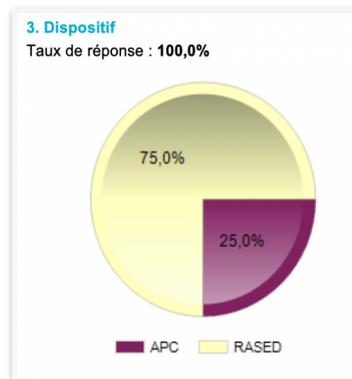
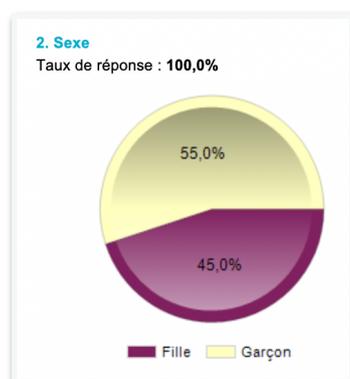
<i>Pensez-vous que ces dispositifs peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la réussite scolaire de l'élève en difficulté ?</i>	PE	ME
Positif (si la difficulté est prise en charge à temps)	19	19
Négatif	1	0
Cela ne change rien surtout en APC pour les grosses difficultés	3	0
Mitigé	2	2

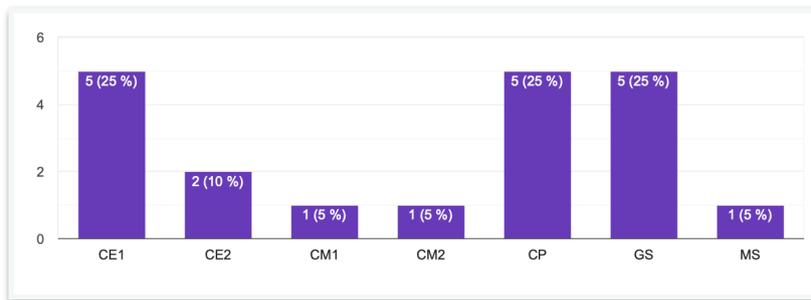
<i>Quel est votre avis global sur les dispositifs d'accompagnement ?</i>	PE	ME
Positif	7	5
Avis partagé car le transfert des apprentissages reste difficile	2	3
Utiles mais insuffisants / pas assez ambitieux / peu nombreux : il faut repenser les aides	13	5
Satisfait par APC mais pas assez récurrent et ne dure pas assez longtemps, trop de choses travaillées d'un coup	1	
Négatif : impact davantage les difficultés / élèves trop fatigués	2	
Les dispositifs sont trop dépendants des PE		3
Positif grâce au lien particulier avec l'élève		2
Positif si toute l'équipe travaille ensemble		1

7.2 Le questionnaire 3

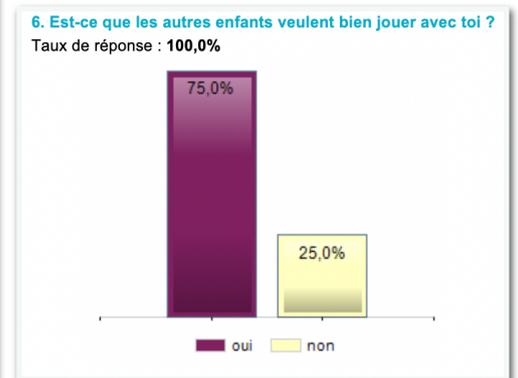
Le troisième questionnaire est différent et réservé aux principaux concernés : c'est à dire les élèves. Voici les différentes réponses utiles pour l'avancée de ce mémoire.

7.2.1 Les élèves



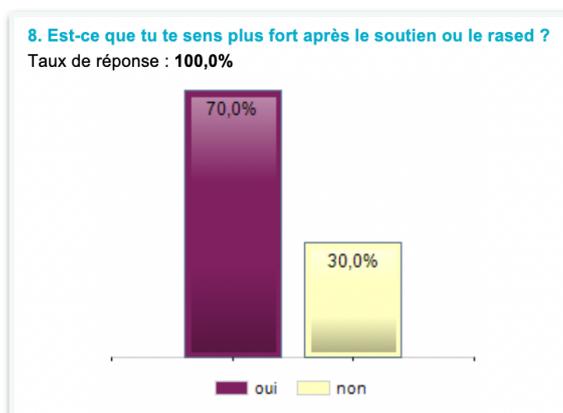


Dans quelle classe es-tu ?



<i>Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école ?</i>	E	<i>Qu'est-ce que tu aimes le moins à l'école</i>	E	<i>Qu'est ce qui est facile pour toi à l'école ?</i>	E	<i>Qu'est ce qui est difficile pour toi à l'école ?</i>	E
La lecture	3	La lecture	2	La lecture	2	La lecture	4
Les maths	4	Les maths	6	Les maths	8	Les maths	7
L'écriture	1	L'écriture	0	L'écriture	1	L'écriture	2
Quand je ne travaille pas	2	Travailler	6	Travailler	1	Faire mon travail	2
Aller à la récréé	4	Aller à la cantine	1	RASED	1	Pleins de chose	1
Jouer	2	Me faire disputer	2	Le dessin	1	Les dictées	1
La conjugaison	1	Porter mon sac	1	Chanter	1		
L'accueil du matin	2						

7.2.2 L'élève et le dispositif d'accompagnement

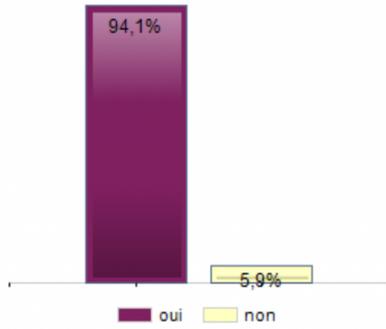


<i>Pourquoi aimes-tu aller au soutien / RASED ?</i>	E
Parce qu'on joue	6
Parce qu'on apprend de nouvelles choses	4
Parce qu'on fait plein de choses différentes	2
Parce que j'aime bien ma maîtresse E	1
Le travail donné en RA est mon travail préféré	1
Parce que je rate des minutes de classe	1
Comme on est que 2, on travaille mieux, on s'aide, on est mieux concentrés et on apprend	1
Parce qu'on s'amuse	1
On est en petit groupe donc la maîtresse peut nous aider	1

<i>Comment tu te sens quand tu vas au soutien ou au RASED ?</i>	E	<i>Est-ce que c'est différent de la classe ?</i>	E
Bizarre	1	Oui	11
Très bien	4	Non	17
Bien	8		
Rassurée	1		
Stressée de ne pas réussir	1		
Content	5		

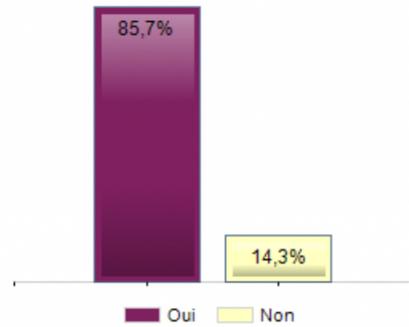
9. Est-ce que tu penses que cela t'aide à mieux comprendre en classe, ce que la maîtresse demande ?

Taux de réponse : 85,0%



10. Est-ce que tu penses que cela t'aide à mieux réussir les devoirs que la maîtresse te donne ?

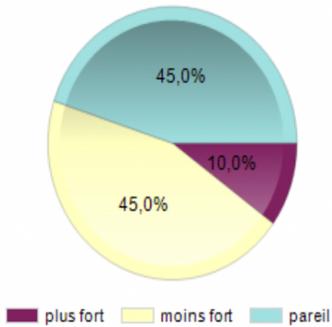
Taux de réponse : 70,0%



7.2.3 L'impact du dispositif d'accompagnement

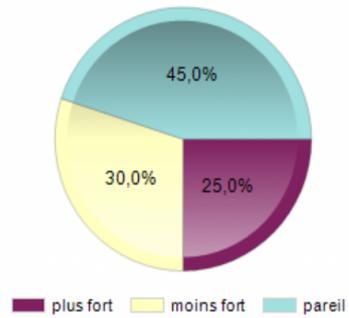
11. Comment te tu sens en maths comparé aux autres ?

Taux de réponse : 100,0%



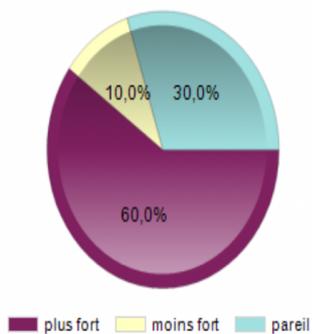
12. Comment te tu sens en français comparé aux autres ?

Taux de réponse : 100,0%



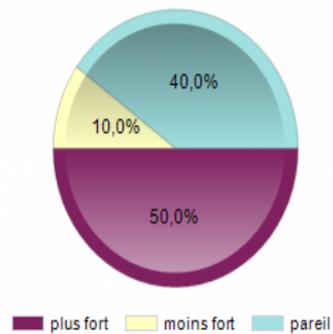
13. Comment te tu sens en sport comparé aux autres ?

Taux de réponse : 100,0%



14. Comment te tu sens en art plastique comparé aux autres ?

Taux de réponse : 100,0%



Croisement de la question "sentiment_maths" avec la question "sexe"

sentiment_maths ↓	sexe →		Fille			Garçon			Total	
	Eff.	% Obs.	Ecart	Eff.	% Obs.	Ecart	Eff.	% Obs.		
plus fort	1	50%		1	50%		2	100%		
moins fort	5	55,6%		4	44,4%		9	100%		
pareil	3	33,3%		6	66,7%		9	100%		
Total	9	45%		11	55%		20			

Croisement de la question "sentiment_francais" avec la question "sexe"

sentiment_francais ↓	sexe →		Fille			Garçon			Total	
	Eff.	% Obs.	Ecart	Eff.	% Obs.	Ecart	Eff.	% Obs.		
plus fort	3	60%		2	40%		5	100%		
moins fort	2	33,3%		4	66,7%		6	100%		
pareil	4	44,4%		5	55,6%		9	100%		
Total	9	45%		11	55%		20			

Croisement de la question "sentiment_arts" avec la question "sexe"

sentiment_arts ↓	sexe →		Fille			Garçon			Total	
	Eff.	% Obs.	Ecart	Eff.	% Obs.	Ecart	Eff.	% Obs.		
plus fort	5	50%		5	50%		10	100%		
moins fort	0	0%		2	100%		2	100%		
pareil	4	50%		4	50%		8	100%		
Total	9	45%		11	55%		20			

Croisement de la question "sentiment_sport" avec la question "sexe"

sentiment_sport ↓	sexe →		Fille			Garçon			Total	
	Eff.	% Obs.	Ecart	Eff.	% Obs.	Ecart	Eff.	% Obs.		
plus fort	4	33,3%		8	66,7%		12	100%		
moins fort	1	50%		1	50%		2	100%		
pareil	4	66,7%		2	33,3%		6	100%		
Total	9	45%		11	55%		20			

8. Analyse des résultats au regard des hypothèses

8.1 Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves en difficulté, de s'améliorer au niveau du travail scolaire

La première chose que l'on peut remarquer en analysant les différents résultats, c'est que la quasi-totalité des enseignants interrogés ont remarqué une amélioration pour les élèves en difficulté, depuis que les dispositifs d'accompagnement ont été mis en place. 92% des professeurs des écoles ont répondu : « oui » comme 100% des Maîtres E. Cela peut s'expliquer par le fait, que le maître E voit moins régulièrement les élèves et qu'il est donc plus apte à observer une quelconque amélioration chez lui. Cela peut peut-être aussi expliquer qu'en petit groupe, le maître E peut alors contrôler ce qu'il donne à l'élève, pour le faire progresser et ainsi juger le progrès qu'il réalise face à son propre parcours. On remarque aussi que pour les 68,1% des Professeurs des écoles qui ont à la fois l'APC (activités pédagogiques complètement aires) et le RASED dans leur classe, 56,8% d'entre eux trouvent le RASED plus efficace que l'APC.

La moitié des professeurs des écoles, qui enseignent au cycle 2, car c'est à ce moment que les difficultés deviennent réelles, n'observent des améliorations que chez quelques élèves alors que la moitié des maîtres E en observent chez la moitié des élèves. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves progressent lors des séances d'APC ou de RA (regroupement d'adaptation) mais qu'ils n'arrivent à pas réutiliser ces nouvelles procédures de travail en classe. En observant le tableau d'analyse multivariée entre le milieu et les améliorations, on remarque que c'est dans les écoles « normales », c'est dire qui ne se trouvent pas dans un réseau d'éducation prioritaire, que l'on observe le plus d'améliorations globales du point de vue des professeurs des écoles et des maîtres E.

Les élèves se seraient donc améliorés mais à quel niveau ? Tout d'abord, les enseignants le remarquent au niveau des résultats scolaires ; 72% des PE (professeurs des écoles) ont remarqué un peu d'amélioration à ce sujet et 80% pour les Maîtres E. On remarque majoritairement grâce aux évaluations scolaires, nationales et officielles que l'élève arrive à mieux réussir. (Prenons en exemple, les évaluations nationales réalisées pour les classes de CP et CE1, voilà ce que

nous pouvons retrouver dans le compte-rendu¹⁹ : « *Dans ce contexte d'augmentation des performances d'ensemble en français et en mathématiques entre 2018 et 2019, en début de CE1, quel que soit le secteur de scolarisation, les écarts se réduisent entre hors EP et EP.* »)

Mais aussi grâce au comportement de l'élève en classe, ce dernier arrive à mieux suivre et réaliser les activités demandées. En effet, les enseignants remarquent que les élèves participent davantage et adoptent une meilleure posture d'élève. Cela s'accorde avec les propos de Toullec-Théry et Marlot, qui évoquent le fait que l'individualisation, réalisée en APC, aurait un impact positif sur les procédures en classe. On remarque tout de même que 5 professeurs des écoles émettent le fait que les élèves s'améliorent car ils utilisent ce qu'ils ont vu et appris lors des séances d'APC. Cela peut être mis en relation avec les améliorations au niveau de la mise au travail, 50% des ME (maîtres E) et 24% des PE l'ont remarqué chez la moitié des élèves car le temps de travail augmente en classe ou en RA, la mise au travail est plus rapide, les élèves réalisent plus d'exercices qu'avant. En effet, l'élève devient plus autonome, il sollicite moins les enseignants, comprend mieux les consignes et s'organise mieux seul. Ce qui, une de fois de plus, se rapporte à l'étude de Glasman, qui explique que grâce au dispositif, les élèves vont améliorer les gestes du métier d'élève. Au niveau de l'écoute, les professionnels sont plutôt satisfaits des améliorations, 60% des PE et 55% en ont remarqués, au moins un peu, chez les élèves. Notamment car l'élève est plus attentif, plus apte à débattre, participer, échanger mais aussi car l'enseignant répète de moins en moins les consignes.

Concernant le comportement, c'est assez différent car plus de la moitié des professeurs des écoles n'ont remarqué aucune amélioration et émettent le fait que les élèves sont toujours perturbateurs. Pour ceux qui ont remarqué quelques améliorations, ils disent que les élèves sont plus calmes et qu'il y a moins de conflits et de bavardages en classe. Ce qui rentre un peu en contradiction avec le rapport de Glasman. Alors oui, l'élève est plus motivé et apte à travailler, mais cela ne l'empêche pas d'être quelquefois perturbateur. Par contre, presque 70% des maîtres E trouvent qu'il y a un peu d'améliorations à ce sujet. Je pense que cela s'explique par le fait que les élèves se sentent en confiance en RA, qu'ils travaillent à leur rythme mais qu'une

¹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Consulté le 15 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/evaluations-2019-rep-res-cp-ce1-premiers-r-sultats-document-de-travail--47876.pdf>

fois en classe, ils retrouvent la difficulté et de ce fait adoptent un comportement parfois perturbateur. Des enseignants ont également émis le fait que les élèves sont plus calmes uniquement en APC et non en classe. Plusieurs autres facteurs peuvent être évoqués : en RA, ils n'ont plus de public (moins de monde que dans la classe), et sont coincés dans une relation « serrée » et de ce fait, agissent plus calmement qu'en classe. Cela peut s'expliquer également par le fait que l'élève se sent moins en difficulté, car même si le maître E vise le niveau de la classe, il s'adapte à celui de l'enfant alors que dans la classe le niveau global est toujours une limite difficile voire impossible à atteindre.

En observant différents maîtres E lors de l'élaboration de mon premier mémoire, j'ai pu remarquer qu'ils utilisaient des méthodes de contournement pour faire progresser l'élève. En utilisant des dispositifs amusants, comme le jeu (toujours à visées pédagogiques), le maître E va faire travailler les élèves en contournant la difficulté en apportant autre chose, comme en APC où l'enseignant use des savoirs théoriques du programme. Le maître E va faire comprendre aux élèves qu'il existe des manières différentes pour accéder au savoir, en travaillant sur des positionnements et en modifiant les procédures des élèves. C'est comme cela, qu'ils vont progresser.

Cette première hypothèse peut être validée car beaucoup d'enseignants et de maîtres E ont remarqué des améliorations, que ce soit au niveau des résultats scolaires, de la mise au travail, de l'écoute. En effet, l'élève rentre de plus en plus dans son métier d'élève, il essaye d'avoir une meilleure attitude. Même si ce n'est pas forcément significatif, l'élève essaye de réussir, il participe plus, il essaye, il adopte de nouvelles stratégies, il comprend de plus en plus ses erreurs et essaye par lui-même d'y remédier. Ce n'est que comme ça que l'élève peut progresser, il doit comprendre par lui-même ses difficultés, pour mettre en place de nouvelles procédures d'apprentissage.

8.2 Les dispositifs d'accompagnement vont permettre aux élèves d'augmenter leur confiance en soi et leur sentiment de compétence

En effet, la meilleure confiance en soi des élèves, a été la première amélioration citée dans la question « avez-vous remarqué des améliorations non citées ? ». 4 professeurs des écoles et 4 maîtres E ont remarqué que les élèves avaient une meilleure estime de soi, une

meilleure confiance en soi et qu'ils étaient fiers de montrer et partager leurs progrès. Ils l'expliquent par le fait que les élèves murissent grâce aux différents dispositifs d'accompagnement, qu'ils communiquent plus, ils « essayent » davantage et sont plus à l'aise dans les dispositifs, avec les autres et avec eux même. La confiance en soi des élèves augmenterait car ils auraient moins peur d'être rejeté depuis qu'ils y arrivent mieux en classe, et qu'ils rencontreraient moins d'échecs scolaires. La confiance en soi est donc liée aux apprentissages des élèves. Tout comme l'ont montré Bariaud et Bourcet en 1998 dans un de leurs articles.

Cette confiance en soi semble s'expliquer grâce à la relation particulière qu'ont l'élève et son enseignant. 100% des maîtres E estiment avoir une relation particulière avec les élèves en difficultés (pour 56% des professeurs des écoles). C'est bien ce que je pensais dans la première partie de mon mémoire, le maître E est une personne qui va accompagner et guider l'élève, c'est donc tout à fait normal qu'il ait une relation particulière avec l'élève. On pourrait penser que pour l'enseignant, il n'a pas tout le temps une relation particulière avec les élèves en difficulté, car en APC ce sont des élèves avec des faibles difficultés, qui se corrigent facilement donc on ne retrouve pas la relation particulière que peut avoir le maître E et l'élève qui se construit quotidiennement lors du travail en RA. Cette relation particulière s'explique par le fait que les séances se déroulent en petit groupe, il y a une plus grande proximité, les élèves se confient parfois sur leur vie privée, (selon les propos des maîtres E interrogés), échangent beaucoup. En effet, la prise de parole est favorisée, les essais et les reformulations ont une place primordiale. Notamment pour le RASED, les élèves expriment leur joie de venir, ils veulent rester plus longtemps, nous expliquent plusieurs des maîtres E interrogés ; Ils indiquent également que les autres élèves de la classe, parfois les très bons élèves veulent venir en RA. Les enseignants de classes remarquent également du changement, 80% disent que les élèves agissent différemment entre l'APC et la classe. En APC, les élèves ont plus confiance en eux, ils sont moins timides, ils participent plus, ils osent parler et exprimer leurs difficultés.

Le maître E Laurent, observé de nombreuses fois, utilise des jeux en équipe pour faire travailler ensemble des élèves qui fonctionnent différemment afin qu'ils s'apportent mutuellement des savoirs faire et des compétences. Les élèves aiment beaucoup et comprennent beaucoup mieux quand c'est un élève qui lui explique quelque chose, plutôt qu'un adulte. Ils créent une

collaboration et s'aident énormément. Cela leur permet d'apporter un regard différent sur leurs procédures et cela leur fait prendre de conscience que leur manière de faire n'est pas forcément la bonne.

Dans la partie théorique, j'ai évoqué le sentiment de compétence, c'est à dire le jugement qu'une personne a d'elle-même concernant ses capacités. Ce sentiment de compétence est plutôt bon pour les élèves car malgré leur difficulté, tous les élèves aiment aller en APC ou en RA et 70% d'entre eux se sentent plus fort depuis qu'ils vont en APC ou en RA. Et cela se sent grâce à tous les efforts qu'ils fournissent, que j'ai cités dans la partie précédente. Les élèves gagnent de la confiance en eux, ils ont moins peur de l'échec donc ils utilisent de moins en moins de stratégies d'évitement de mise au travail, mais au contraire mettent en place de nouvelles stratégies pour réussir et dépasser leurs difficultés. 94% des élèves affirment qu'assister à l'APC ou au RA les aide à mieux comprendre ce que la maîtresse demande en classe, et 85% trouvent que cela les aide à mieux réussir les devoirs. Ils se rendent compte de leurs progrès et du fait que les dispositifs les font progresser. Nous pouvons reprendre les éléments de la première hypothèse, les enseignants remarquent par les évaluations et par les activités réalisées en classe, que les élèves progressent, cela veut dire qu'en ayant une meilleure confiance en soi, l'élève est plus sûr de lui et va arrêter de mettre en place des stratégies d'évitement ce qui aura un impact sur sa réussite scolaire.

Toujours grâce à l'observation, j'ai pu remarquer que le maître E va utiliser un système de gestion croissante de la difficulté, en l'intensifiant petit à petit à mesure que l'élève réussit. Le maître E accompagne l'élève au début de l'activité et va le faire réussir. De ce fait, l'élève va être content de réussir, il va commencer à comprendre et va assimiler ce qu'on lui demande. Ainsi, le maître E commence à réduire son assistance pour que l'élève, apprenne seul et que cela devienne un automatisme qu'il pourra utiliser dans la classe. C'est comme cela qu'il va progresser.

Certains professionnels, évoquent même que certains élèves se sentent privilégiés d'être dans les dispositifs et de recevoir une aide pour palier leurs difficultés. Un élève a même énoncé le fait qu'il était content d'aller au RASED car ils ne sont que deux, qu'ils peuvent s'aider et qu'il apprend beaucoup. C'est, comme le disaient Pintrich et Schrauben dans leur article, une

bonne estime de soi qui va favoriser l'envie de faire des efforts. Les élèves se sentent en sécurité notamment en RA, ils se confient et osent enfin verbaliser leurs difficultés, (ce qui est pour moi un grand pas). Les enseignants énoncent le fait, que, de plus en plus, les élèves en APC se font confiance, s'aident, tissent des liens, ils sont moins timides. Ils se voient progresser et trouvent des solutions ; donc leur estime de soi augmente. Je pense que c'est une boucle qui relie tout ensemble. L'élève voit qu'il peut réussir, il essaye, il se trompe, il réussit, il a une relation particulière et est aidé de ses camarade, ce qui le motive davantage à essayer et progresser, ce qui fait également augmenter son estime de soi...

Une chose importante que j'ai remarquée lorsque j'ai pu observer des séances de RA, c'est que le maître E est plus expressif qu'un enseignant classique. Le maître E félicite et encourage beaucoup plus l'élève quand il réussit. Ce qui rend heureux l'élève, cela se voit sur son visage. Et cela lui redonne confiance, il comprend qu'il peut réussir. En APC, les enseignants le font beaucoup également avec des élèves de maternelle mais je trouve, (et j'ai pu l'observer), que cette habitude, de féliciter autant l'élève, se perd à partir du cycle 2 alors que c'est très important pour l'élève et pour son estime de soi.

Cette seconde hypothèse peut être également validée car elle est en lien direct avec la première. Je pense notamment que cela se ressent avec les élèves qui se rendent en RA (qui est un moment totalement différent de la classe).

8.3 Les dispositifs d'accompagnement vont stigmatiser davantage les élèves en difficulté

Premièrement, il est important de noter le fait que 70% des enseignants (PE et ME confondus) pensent que les élèves qui suivent les dispositifs, ne sont pas stigmatisés par leur statut d'élève en difficulté, contre 30% qui pensent le contraire. Bonnard, Giret et Sauvageot ont énoncé le fait que ces élèves, car ils sont séparés du reste de la classe à certains moments, sont stigmatisés par l'équipe éducative (ce qu'il vient d'être prouvé par une petite partie des interrogés) et par leurs camarades. En effet, 74% des professeurs des écoles et 24% des maîtres E, trouvent qu'il n'y a eu aucune amélioration au niveau de la socialisation entre les élèves en difficultés et les autres élèves en dehors des temps de dispositifs. En effet, les enseignants qui ont pu remarquer des améliorations énoncent le fait, que cela se remarque uniquement pendant

les séances, les élèves échangent, s'aident, tissent des liens uniquement entre eux. De plus, on remarque 90% des élèves estiment avoir des copains mais 25% d'entre eux énoncent le fait que les autres enfants ne veulent pas jouer avec eux. Cela ne peut être prouvé, mais peut être que c'est en lien avec le fait que ce sont des élèves en difficulté.

Dans les matières principales, les élèves ne sous-estiment pas leurs difficultés. En effet, en maths 45% des élèves se sentent moins bons comparés aux autres, 45% se sentent au même niveau. Dans cette matière, les filles se sentent généralement moins fortes que les garçons. En français, 30% d'entre eux se sentent moins forts que les autres et 45% se sentent au même niveau. Ici, ce sont les garçons qui se sentent moins forts que les filles. Cependant pour les matières plus amusantes et qui ne demandent pas de savoirs théoriques, les élèves se sentent plus forts. 60% des interrogés se sentent plus forts en sport, notamment les garçons et 50% se sentent plus forts en arts plastiques (et ici ce sont les filles qui ont ce sentiment-là). Selon les enseignants, la majorité des élèves est contente d'aller en APC ou en RA, d'autres se sentent bien et comprennent que c'est important pour eux, pour améliorer leurs résultats scolaires. D'autres évoquent le fait que certains élèves étaient plutôt réticents au départ à l'idée d'être « séparés » des autres mais que maintenant ils sont plutôt contents depuis qu'ils observent leurs propres progrès. Cependant, certains élèves restent inquiets car ils ont peur du regard des autres quand ils partent en RA ; notamment, ils se sentent différents. Certains élèves se sentent alors stigmatisés par ces dispositifs, ils se sentent à part, et pas comme les autres. Cela concorde plutôt bien avec les réponses des élèves, à cette même question. La plupart d'entre eux, se sentent bien, contents quand ils se rendent en APC ou RA mais d'autres se sentent bizarres ou stressés par peur d'échouer.

Je pense que ces élèves ne se rendent pas vraiment compte que les dispositifs sont créés pour eux car pour 60% d'entre eux, ils ne remarquent pas de différence entre le temps passé en classe et le temps passé lors des différentes séances. Beaucoup d'entre eux aiment se rendre dans les dispositifs car ils vont « jouer », ils ne se rendent pas compte qu'ils vont travailler et progresser. D'autres le ressentent, car certains élèves évoquent le fait qu'ils aiment bien s'y rendre car ils sont contents d'apprendre de nouvelles choses. Il faut savoir également que 50% d'entre eux aiment beaucoup aller à l'école, ils sont contents et le fait qu'ils ne réussissent pas forcément, ne leur gâche pas leur plaisir de se rendre quotidiennement à l'école. D'autres ne se sentent pas

stigmatisés par leur difficulté car on peut remarquer que pour certains élèves, ce qu'ils préfèrent à l'école, c'est la matière dans laquelle ils ont le plus de difficulté (et ce pourquoi ils vont dans ces dispositifs). Beaucoup d'élèves ne se rendent pas encore compte de leurs difficultés et ne sentent pas différent par rapport aux autres. On remarque tout de même, que beaucoup d'entre eux n'aiment pas travailler et trouvent cela difficile.

Il est important de revenir sur la partie « jouer », le jeu est un des dispositifs les plus utilisés par les maîtres E et par les enseignants de maternelle, car cela va motiver les élèves à participer. J'ai pu l'observer à de nombreuses reprises et je l'utilise moi-même avec mes élèves en APC. Au cycle 2, cela va permettre à l'élève de lire régulièrement et ainsi réduire ses difficultés. Le jeu est utilisé de manière individuelle en adaptant la règle à chaque élève, de manière à faire correspondre à ses besoins particuliers. L'organisation du jeu va permettre à l'élève de se corriger et corriger les autres. Les élèves travaillent alors sur leur manière d'appréhender les choses et échangent sur leur manière d'apprendre.

Pour revenir au sujet de la stigmatisation, oui les enseignants se comportent de manière différente avec les élèves en difficulté, souvent de manière positive. Ils sont plus présents pour eux, leur apportent une attention particulière par rapport aux autres élèves. Cela peut passer pour de la stigmatisation mais on pourrait également parler de discrimination positive. On entend par là qu'il s'agit « d'instituer des inégalités pour promouvoir l'égalité, en accordant à certains un traitement préférentiel »²⁰

Le but, justement, de ces dispositifs est de ne pas stigmatiser les élèves en difficulté. L'idée est que l'élève « ose oser » dans un environnement où il se sent en sécurité où il sait que l'erreur va le faire progresser et non le stigmatiser. J'ai pu remarquer alors qu'en APC, les enseignants adoptent une relation et posture différente (de même pour le maître E). Les enseignants sont assis avec les élèves, à leur table, les élèves n'ont plus à regarder en haut pour capter le regard de l'enseignant, ces derniers sont à leurs hauteurs, ce qui rend les élèves moins intimidés et plus apte à s'exprimer. Finalement, l'effet Pygmalion énoncé dans la partie théorique n'est pas forcément visible. Car aucun de ces enseignants ne croit pas en ces élèves, dits en difficulté.

²⁰ Villenave, B. (2006). La discrimination positive: une présentation. *Vie sociale*, 3(3), 39-48. doi:10.3917/vsoc.063.0039.

Au contraire, ils croient en eux, ils mettent tout en place pour qu'ils réussissent. L'effet pygmalion peut se traduire de manière positive, si l'enseignant croit en élève, il va réussir. De plus, l'élève n'est pas forcément stigmatisé quand il sort de la classe, car de nombreux maîtres E ont cité le fait que les autres élèves de la classe, ont envie de venir. Cela veut dire que les autres ne voient pas les élèves en difficulté, de manière différente, ni le RASED comme un dispositif stigmatisant.

Je pense que cette dernière hypothèse ne peut pas être validée. Certes une petite part d'enseignants pensent que les dispositifs sont stigmatisants mais ce n'est vraiment qu'une petite partie. Au contraire, ils vont valoriser les élèves qui sont souvent inquiets et dubitatifs au départ, et tout mettre en place pour qu'ils réussissent. Les élèves eux-mêmes, ne se sentent pas généralement stigmatisés car tous ne comprennent pas encore le statut de leurs erreurs et ne voient pas les dispositifs comme un espace stigmatisant, qui les « coupent » des autres de la classe, mais plus comme un endroit où ils se sentent en sécurité, où ils peuvent s'exprimer, sans avoir peur, et progresser à leur rythme.

8.4 Conclusion de l'analyse

Pour résumer l'ensemble des réponses que j'ai pu récolter. L'avis général qui en ressort est que les professeurs des écoles et les maîtres E trouvent que les dispositifs d'aides sont utiles mais insuffisants. Il serait important de les repenser, de les intensifier car ils ne sont pas assez ambitieux pour traiter réellement la difficulté qui perdure, chez les élèves. Les interrogés y trouvent tout de même des avantages. Ce qui ressort le plus, c'est que le fait d'être en petit groupe va réellement aider l'élève, car la difficulté va être ciblée. L'élève y est souvent plus ouvert ce qui permet d'avoir un moment de socialisation qui va permettre de tisser des liens, d'avoir une certaine confiance entre l'enseignant et l'élève. Pour les RA, les maîtres trouvent que c'est un plus grâce à expertise que peuvent apporter les maîtres E, grâce à leur formation spécialisée. De plus, il s'agit d'un autre espace-temps, où chacun avance à son rythme. En effet, ce sont les élèves qui « ont les clés » et ce sont eux qui emmènent les maîtres E « où ils veulent » et que c'est aux maîtres E, de faire avec ce que les élèves leur donnent. Le maître E, en fonction du rythme et ses besoins de l'élève, s'ajuste par rapport à la réaction de l'élève (que ce soit positif lors d'une réussite ou négative lors d'une défaite). Cela permet d'avoir un regard extérieur sur l'élève et sur sa difficulté. Le dernier point notifié est le fait de travailler en équipe,

pour les RA, car cela permet de croiser les regards, les compétences et savoir faire des enseignants.

Cependant on retrouve quelques inconvénients cités de nombreuses fois. Pour l'APC, il s'agit d'un temps supplémentaire de travail pour les enseignants mais principalement une surcharge de travail et une fatigue accumulée pour les élèves ; cela leur rajoute du temps de travail. Ils ne sont alors pas très productifs, comparé en RA où les élèves travaillent sur le temps scolaire. De plus, certains enseignants trouvent que cela sollicite trop les élèves en difficulté à qui on demande déjà beaucoup d'effort en classe. Concernent le RASED, les maîtres E ne se sentent pas assez reconnus et surpassés par le nombre de demande, ils se doivent de refuser certaines demandes car leur emploi du temps est déjà rempli. Selon eux, il n'y a pas assez de moyens matériels et les séances sont trop courtes. De plus, ils trouvent que le transfert des apprentissages en classe reste trop difficile, ainsi que le travail en collaboration et qu'il n'y pas assez d'échanges avec les professeurs des écoles. En tout cas, même si on retrouve quelques inconvénients, 73% des professionnels sont persuadés que les dispositifs d'accompagnement ne peuvent qu'améliorer les réussites scolaires des élèves.

En effet, cette collaboration entre le professeur des écoles et le maître E est primordiale pour que l'élève puisse s'améliorer et réussir. Ici nous voyons que 94% des ME travaillent en collaboration avec le PE, c'est à dire qu'ils travaillent à partir de ce qui est vu en classe. Par contre, seulement 49% travaillent en fonction de ce qui est vu en RA ; cela veut dire qu'ils ne s'inspirent pas du travail effectué par l'élève en difficulté, pour continuer à le faire progresser sur cette notion en classe. Cependant 94% des ME donnent des pistes de travail aux PE pour continuer à faire progresser l'élève contre 40% des PE qui en donnent. Même s'ils n'alignent pas forcément leur méthode de travail, 78% des PE se tiennent au courant de ce qui se passe dans les RA et 94% des ME se tiennent au courant de ce qui se passe en classe. Généralement, ils s'informent lors du retour des élèves en classe par un très rapide debrief, lors des discussions informelles, « entre deux portes », lorsque le ME vient régulièrement observer l'élève en difficulté en classe mais aussi lors des préparations communes. Car beaucoup de ME et de PE utilisent la co-intervention, c'est à dire qu'ils préparent ensemble et partagent des fiches de préparation, des progressions communes, ainsi que les travaux des élèves pour coordonner leurs actions. Lors de co-intervention, le maître E vient quelquefois travailler directement avec l'élève en classe, pour l'aider à réinvestir les procédures vues en RA. La relation partenariale

est indispensable dans le processus de remédiation, tous les acteurs doivent être complémentaires et informés de chaque avancée dans le parcours de l'élève.

9. Bilan réflexif et perspectives

9.1 Le mémoire comme expérience du développement personnel : la construction de mes compétences au regard du référentiel du 25 juillet 2013

Réaliser ce mémoire a pour moi été une étape très importante de mon année de professeur des écoles stagiaire, car il porte en partie sur mon propre métier ; cela m'a permis de pouvoir réfléchir sur l'impact de l'activité qu'est l'enseignement. En effet, je suis une des premières personnes concernées par le sujet de ce mémoire, (car moi-même je mets en place, tous les jeudis, sur le temps du midi, des séances d'APC avec mes élèves de moyenne section, qui me semblent le plus en difficulté). En maternelle, cela reste un peu différent car les élèves ne savent pas encore lire ou écrire, de ce fait, ces séances consistent davantage en de la prévention pour éviter la naissance de quelconques difficultés. Cela me permet également d'approfondir certaines notions du programme car je n'ai que 6 MS pour 17 PS ; de ce fait, il est parfois difficile de ne trouver du temps que pour ces 6 élèves.

La réalisation de ce mémoire est une réelle source de nouveaux savoirs pour moi, qui débute seulement dans le métier. J'ai pu me pencher sur un sujet en étudiant de nombreux textes scientifiques, en effet, l'APC reste encore un sujet assez flou car il n'y a pas de réelles règles. Je n'ai pas forcément l'impression que cela change de la classe, car ce ne sont pas des élèves en réelle difficulté. En effet nous avons juste choisi les 4 bons moyens sections sur les 6 de la classe. De ce fait, le dispositif ne change pas réellement. Le fait d'être en petit groupe (4 élèves) me permet tout de même d'avoir une meilleure proximité avec ces élèves, qui n'hésitent pas à se confier rapidement, (même si c'est souvent le cas avec des élèves de maternelle).

En prenant un certain recul, je me rends compte que ce mémoire m'a aidé à développer davantage certaines de mes compétences du métier de professeur des écoles, qui se construisent au fur et à mesure que je gagne de l'expérience professionnelle.

- **Connaître les élèves et les processus d'apprentissage (compétence n°3)** : En travaillant, grâce à l'observation, j'ai pu poser un autre regard sur les élèves dit en difficulté, lors de différents temps de travail, que ce soit en classe, en APC ou en RA (ou observer la relation qu'ils avaient avec les autres enfants). Grâce au travail de recherche, afin de réaliser une partie théorique, j'ai pu lire de nombreux ouvrages et accroître mes connaissances sur la psychologie de l'enfant et sur les différents mécanismes d'apprentissages. L'observation en APC/RASED ou en classe, m'a permis de découvrir de nouvelles méthodes d'enseignement, de conseils et petites astuces qui je pense sont excellentes pour réduire certaines difficultés des élèves. Je pense m'en inspirer, dès l'année prochaine quand je serai titularisée. Lorsque j'ai rencontré les élèves pour leur faire répondre à mon questionnaire, certains ont parlé, et se confiés, j'ai pu en apprendre un peu plus sur leurs façons de penser, leurs avis sur l'école, ce qu'ils pensent d'eux et du fait qu'ils sont assignés à suivre des dispositifs d'accompagnement. J'ai pu apprendre à connaître des élèves de manière objective, vis-à-vis de mon mémoire.
- **Prendre en compte la diversité des élèves (compétence n°4)** : Au vu du nombre d'élèves observés, j'ai pu remarquer que la diversité des élèves est globalement prise en charge par les divers enseignants et maîtres E du RASED. Comme je l'ai dit précédemment, j'ai pu découvrir comment adapter ma méthode d'enseignement pour que cela corresponde à tout le monde et faire ainsi progresser tous les élèves. Maintenant je sais comment travailler avec une personne ressource, en observant des maîtres E et des enseignants, j'ai pu apprendre des choses sur la façon dont se mettait en place le travail collaboratif entre ces deux acteurs de la communauté éducative. En effet, j'ai pu observer une maître E faire passer les tests à une classe de CP afin de voir lesquels seraient susceptibles d'avoir des difficultés et avoir besoin de travailler avec le maître E. Cette maître E a pu m'expliquer en détail comment se mettait en place tout le travail nécessaire entre le moment où l'on remarque que l'élève est en grosse difficulté, jusqu'au travail réalisé en RA. Tous ces professionnels m'ont apporté de nombreux conseils, que je pourrai utiliser dans mes futures classes.
- **Accompagner les élèves dans leur parcours de formation (compétence n°5)** : Même si cela concerne mon premier mémoire, le sujet étant similaire, j'ai eu la chance de participer à la

construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif. Lors de mes observations avec des maîtres E, j'ai pu assister à une réunion de synthèse qui regroupe tous les membres du RASED mais également une réunion entre équipe éducative et les parents pour l'élaboration d'un PPRE. Ces différents moments m'ont permis de découvrir comment prendre en charge la difficulté de l'élève et comment mettre en place les solutions possibles pour remédier à ses difficultés. Tous ces moments ne sont que bénéfiques pour moi et alimenter mon parcours professionnel qui est encore en construction.

- **Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (compétence n°6)** : Ce mémoire m'a permis de réaliser le mal-être de quelques élèves en difficulté, et, même s'ils sont en minorité, il ne faut pas les laisser de côté. En observant les professionnels, j'ai appris comment accorder une certaine attention à ses élèves, à les accompagner comme il le faut, sans pour autant les stigmatiser. Il est important de faire sorte que l'élève ne se sente pas dévalorisé ou mis à l'écart des autres. Il faut au contraire l'investir au maximum dans le groupe classe, en essayant de le faire participer, tout en lui apportant des aides et conseils pour qu'il gagne en confiance et qu'il décide par lui-même de participer et d'être motivé pour essayer de palier ses difficultés. Il est important en tant que professeur des écoles de se mobiliser contre toute forme de discrimination et de promouvoir l'égalité entre tous les élèves.
- **Coopérer au sein d'une équipe (compétence n°10)** : Toujours grâce aux nombreuses observations, j'ai pu découvrir comment coopérer au sein d'une équipe afin de répondre comme il le faut à tous les besoins des élèves. J'ai pu le remarquer notamment lors des réunions pour mettre en place l'APC, j'en ai réalisé moi-même cette année avec mes autres collègues. Chacun inscrit son intervention afin de mettre en place une certaine complémentarité et de continuité entre les différents enseignements pour que tous les élèves reçoivent les mêmes savoirs. J'ai eu la chance, de ce fait, lors de diverses réunions, « de participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment en coopération avec les psychologues » que j'ai pu rencontrer lors des réunions de synthèses du RASED. Cela m'a fait prendre conscience de l'importance du travail en équipe pour mener à bien l'enseignement des savoirs du programme.

9.2 La construction de mes compétences au regard de mon histoire de vie (autobiographie éducative et héritages éducatifs)

Étant petite, je rêvais de devenir professeur des écoles, j'adorais y jouer avec mes frères et sœurs car j'adorais faire semblant de leur transmettre quelque chose, du savoir. De plus, il faut savoir que je « baignais » dans l'atmosphère de l'enseignement car plusieurs personnes de mon entourage proche exercent cette profession. Dans ma tête, la trajectoire était déjà toute tracée. Malheureusement en grandissant, j'ai perdu le goût pour cette profession, je n'avais plus vraiment envie de devenir professeur des écoles car je n'aimais pas vraiment l'école et je trouvais cela assez difficile. Ce fait m'a un peu écœuré de ce métier. Alors à cette époque, où je n'étais pas encore au collège, j'ai eu envie de faire tout est n'importe quoi comme profession mais cela était plus des rêves, je ne me voyais pas exercer réellement ces professions (exemple : maquilleuse, chirurgienne).

Malgré le fait que je ne voulais plus devenir professeur des écoles, je n'avais pas perdu le goût d'aider les autres, de leur transmettre des choses et de m'occuper d'enfants. A l'âge de 14 ans, j'ai commencé à faire du babysitting avec des enfants de tout âge (et j'en réalise encore aujourd'hui, 10 ans plus tard car être au contact des enfants est vraiment quelque chose que j'aime énormément). J'aime le fait de les voir grandir, les voir découvrir le monde qui les entoure, les aider à comprendre tous les éléments qui construit leur quotidien, mais aussi les aider pour leurs devoirs. En entrant au collège, ce fut un gros flou pour mon avenir professionnel, aucune profession ne m'intéressait, j'étais complètement perdue car aucune profession ne me convenait. De plus, je continuais de mettre de côté la profession de professeur des écoles car je n'aimais toujours pas l'école, je ne voyais donc pas enseigner à des élèves alors que moi-même je n'aimais pas ce lieu.

En 3^{ème}, j'ai redoublé car mes résultats n'étaient pas assez bons pour pouvoir passer au lycée. Je pense que ce fut le déclic dont j'avais besoin. Je me suis alors remise à travailler comme il le fallait, je demandais de l'aide à mes enseignants, mes camarades, les enseignants qui se trouvaient dans ma famille pour essayer de remédier à mes difficultés. Je fis le nécessaire pour retrouver confiance en moi et m'améliorer pour pouvoir avoir un bel avenir. Cette même année, un stage d'observation fut obligatoire. Je cherchai longtemps où j'aillais le faire car comme je l'ai dit, rien ne m'intéressait réellement. Une cousine qui est professeur des écoles également,

me proposa de me prendre en stage dans son école. J'acceptai, car dans un coin de ma tête, cette profession était toujours présente, (car même si je ne me sentais pas encore capable de l'exercer, elle m'intéressait toujours autant). Ce stage fut une révélation, c'était comme je l'imaginai. Tout d'abord, j'aime le fait de pouvoir tout préparer comme je le souhaite, même évidemment s'il faut suivre les programmes, j'aime pouvoir créer des progressions, mes séquences, mes activités, organiser ma classe d'une manière ou d'une autre, réaliser des projets par périodes, sur l'année. J'ai aimé également le fait, que les journées ne se ressemblent jamais, un enseignant est toujours occupé, pour énoncer des savoirs, aider les élèves. Même en restant dans une même classe et que le contenu d'enseignement reste donc identique d'une année à l'autre, aucune ne se ressemble grâce aux élèves qui sont tous différents et qui rendront chaque année unique. Mais par-dessus tout, ce que j'ai aimé c'est la relation que peut avoir un enseignant et ses élèves. Voir les élèves contents quand ils réussissent, en parler à leur maîtresse, être content quand l'enseignant le sollicite ou l'aide, content quand il la croise le midi à la cantine ou dans un couloir. L'enseignant est un réel pilier pour l'élève, c'est grâce à eux que l'élève va se construire progressivement et je pense que c'est cela qui m'a vraiment fait aimer ce métier. Ce stage donna réellement un sens et une trajectoire à mon futur professionnel potentiel.

En entrant au lycée, j'avais une meilleure confiance en moi et en mes capacités, même si mes résultats n'étaient pas forcément très bons (car il m'était encore difficile de réellement travailler même si j'avais en tête de réussir mon baccalauréat). Je me dirigeai alors vers un bac scientifique, car je gardais en tête que j'étais jeune et que je pouvais encore facilement changer d'avis sur mon avenir professionnel. Pour moi, le baccalauréat scientifique était le diplôme qui me correspondait le plus car il pourrait m'ouvrir énormément de portes pour mon avenir et il regroupait les matières que j'aimais le plus à l'école. Sauf que ces deux années, de première et terminale, ne se déroulèrent pas comme prévu. Cela a été très difficile pour moi, les apprentissages me dépassaient et mes résultats se mirent à chuter. J'étais dégoûtée par les matières scientifiques. Ce qui me fit me remettre en question au niveau de mon orientation. Une chose était sûre, je ne voulais pas poursuivre dans des études scientifiques, ce qui me ferma de nombreuses portes. Cela remit également en question ma potentielle envie de devenir professeur des écoles, car je ne me voyais pas réussir le concours de recrutement. Je fus dans le doute pendant de nombreux mois, puis ma famille me parla, notamment les différents enseignants, et ils me firent comprendre que ce métier était fait pour moi, parce que j'étais à l'écoute, altruiste, calme, à l'aise avec les enfants organisée et aimant transmettre des

connaissances. Pour moi tout était fait, je voulais devenir professeur des écoles et j'allais y arriver. Je ne me voyais plus que pouvoir faire ça et en y réfléchissant c'est ce que j'ai toujours voulu : être en contact avec les enfants, les aider à s'instruire, se développer de manière cognitive, relationnelle et affective.

Je choisis alors de postuler pour des études en sciences de l'éducation et sciences du langage. Pour moi, c'était les cursus idéaux et qui me prépareraient au mieux pour ma future profession. Après l'obtention de mon baccalauréat, je fus acceptée en Licence Sciences de l'éducation. Ce fut une nouvelle période, totalement différente de mes premières études au collège et au lycée. J'aimais enfin ce que je faisais et mes résultats étaient excellents. J'ai pu apprendre de nombreuses choses. Cette licence m'a alors permis de découvrir « la diversité et la complexité des pratiques éducatives et d'identifier et s'orienter de manière critique dans les mondes professionnels de l'éducation et la formation ». En dernière année, je choisis le parcours : « enseignement, apprentissage et didactique » afin de découvrir une certaine réflexion sur les différentes disciplines et sur la manière de les enseigner. Découvrir des approches historiques, sociologiques, ethnographiques, juridiques, sociales, politiques du système éducatif mais aussi en apprendre davantage sur les discriminations ou encore les élèves à besoins éducatifs particuliers, n'a fait qu'accroître ma culture générale et apprendre à réagir, dans n'importe quelle situation, dans une école, et comment me comporter en bonne enseignante. Je validai cette licence « mention bien » et je rentrai en master MEEF à l'INSPE de Villeneuve d'Ascq. Totalement motivée pour réussir le concours, je validai également ma première année mention : « Bien » et réussis, le concours de professeur des écoles.

Cette année, en master 2 MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), en tant que PES (professeur des écoles stagiaire), fut une année plutôt difficile. Devoir gérer le master avec la finalisation de ce mémoire, et travailler deux jours, par semaine, en tant que professeur des écoles est assez éprouvant. Le plus difficile fut d'arriver en tant que PES (le jeudi et vendredi), dans une école où l'équipe éducative était soudée depuis 30 ans. Je pense qu'on ne peut pas s'imaginer à quoi s'attendre, au début, en tant qu'enseignante ; on se retrouve facilement en difficulté face à des situations qu'on ne sait pas résoudre, mais c'est tout à fait normal car on débute. L'idée alors est de savoir se tourner vers les bonnes personnes, les personnes ressources qui sont à notre disposition. Cette année me permit d'étayer une réelle réflexion sur ma capacité à devenir enseignante mais elle m'a également renforcée, conduite à

m'affirmer, et à découvrir de nouvelles situations et solutions. Ce fut, tout de même, un réel plaisir, d'être chargée de 24 élèves, surtout qu'il s'agissait d'une classe de petite section. La maternelle étant une étape importante (car l'enfant va entrer dans le stade préopérateur selon Piaget, l'âge où l'élève va développer son langage, la fonction symbolique). Même si je trouve que c'est une mission compliquée pour une professeur des écoles, de s'occuper d'élèves aussi jeunes, ce fut enrichissant d'aider mes élèves à se développer en tant qu'enfants autonomes et cela m'a conforté dans l'idée de pratiquer cette profession. Cette première année m'a alors permis de développer de nouvelles compétences du référentiel commun, comme coopérer avec les parents d'élèves, avec les partenaires de l'école ou encore contribuer à l'action de la communauté éducative.

Je suis contente d'avoir vécu de la sorte car cela m'a mené à exercer un métier passionnant, de me rendre actrice du système éducatif en aidant la société à se construire en transmettant des savoirs à mes élèves.

9.3 Ma conception du métier, mon identité personnelle : l'influence de ce travail scientifique

Ce mémoire m'a permis de découvrir une facette du métier que je ne connaissais pas forcément : comment remédier aux difficultés d'un élève. En effet, je n'avais jamais pris le temps réellement de m'y intéresser de manière complète. La partie théorique m'a permis de comprendre que le sujet des dispositifs d'accompagnement à la scolarité était plutôt controversé et qu'un débat sur leur utilité était animé en permanence. En tant que PES, je suis dans l'obligation de réaliser des séances d'APC, mais je dois avouer qu'en cette année compliquée, je me suis contentée de suivre l'organisation de mes collègues, de toute manière je n'ai pas vraiment eu le choix, tous les enseignants de l'école devaient établir leurs séances d'APC de la même manière, pour rendre de manière plus cohérente, la transmission des savoirs.

Concernant le RASED, (qui est souvent inconnu pour les PES à moins d'y être confrontée dès l'année de stage), je le connaissais déjà car, comme dit précédemment, lors de mon année de licence 3 de sciences de l'éducation, j'ai réalisé un stage auprès de deux maîtres E afin d'élaborer un premier mémoire sur leur métier et les actions apportées auprès des élèves. Le

sujet étant un peu différent, je m'étais attardée sur leur manière d'aider les élèves, sans m'interroger sur les différents effets (ou non), que cela pouvait créer chez l'élève. Ce mémoire m'a alors permis de découvrir un autre aspect de leur profession et de l'importance de l'impact qu'ils peuvent avoir dans la scolarité d'un élève en difficulté. Car, même si cela ne reste pas vraiment significatif, je pense que le travail du RASED peut avoir un plus gros impact sur l'élève et ses difficultés, que l'APC. De ce fait, je me rends bien compte et je prends conscience de l'importance du travail en collaboration. Pour résoudre les difficultés d'un élève, il est indispensable que l'enseignant travaille dans la continuité de ce qui est fait avec le maître E et inversement. Il faut que l'élève puisse continuer à travailler les notions sur lesquelles il travaille et progresse en RA, même si cela demande plus de travail pour l'enseignante en réalisant une plus grosse différenciation de ses activités. Il est tout à fait normal de faire son maximum pour essayer de palier aux difficultés de ces élèves. Si l'année prochaine ou dans un futur proche, j'ai l'occasion de travailler en collaboration avec un maître E, je ferai très attention à ce que ce travail soit correctement réalisé. Avant ce mémoire, je ne me rendais pas compte de l'implication et du travail demandé et réalisé par les différents acteurs de l'équipe éducative qui essaient de remédier aux difficultés des élèves. Au vu de la dose de travail, il est normal de ne pas le gâcher et de mettre en place toutes les solutions possibles.

Pour revenir à l'APC, et sur tout ce que j'ai appris dessus (et quand je vois dans les réponses que beaucoup ne sont pas satisfaits), cela me fait me remettre en question car il est primordial que ces moments privilégiés pour les élèves en difficultés, soient bien structurés pour les aider au maximum. Je pense que dès l'année prochaine, je changerai de comportement car mes séances d'APC sont trop scolaires et ressemblent trop au temps de classe. Je pense d'adapter une méthode d'enseignement par le jeu, comme les maîtres E, peut être une bonne idée pour faire participer et progresser les élèves tout en s'amusant. Cela permet d'adapter les consignes à chacun, leur donner un but car tous les élèves seront motivés par l'envie de gagner.

En ayant un regard rétrospectif sur l'élaboration de ce mémoire, qui a commencé en première année de master, je pense que celui-ci a influencé un peu la perception que j'avais de ce métier. Ce travail m'a fait réaliser que les dispositifs d'accompagnement n'étaient pas assez élaborés pour réellement résoudre les difficultés des élèves. Au vu de leur organisation, d'aujourd'hui, je pense que cela peut notamment empêcher les élèves d'amplifier leurs difficultés mais non pas y remédier totalement car comme je l'ai dit, l'organisation n'y est pas propice (les horaires

qui fatiguent énormément les élèves, une organisation qui n'est pas 100% organisée, un manque de maître E qui ne permet alors pas de prendre en charge tous les élèves en difficulté)

En travaillant sur ce sujet, j'ai longuement fait attention aux élèves en difficultés qui se trouvaient dans ma classe et dans l'école et en y repensant je trouve qu'ils ne sont pas assez pris en charge. En effet, étant très jeunes on ne pense pas forcément que ces élèves peuvent rencontrer de fortes difficultés, on pense que cela va passer... Les dispositifs ne sont pas forcément adaptés, certains RASED ne prennent pas en charge toute la maternelle (il faut tout de même savoir que certains ne fonctionnent qu'en maternelle, mais cela est plus rare) ou encore l'APC ne commence qu'en moyenne section. Alors que la maternelle est le moment principal pour faire de la prévention et éviter que les difficultés durables ne se développent. L'idéal serait de repenser les différents dispositifs mais je pense que cela serait difficile à mettre en place. Je pense donc que c'est aux enseignants de faire au maximum dans leur classe pour prendre en charge ces différents élèves, par exemple en accentuant la différenciation qui doit être présente dans chaque séance et chaque activité pour que l'élève puisse avancer à son rythme même si cela demande beaucoup de travail de la part de l'enseignant. Quand nous sommes en charge d'une classe de 24 élèves, (ce qui est d'autant plus compliqué quand nous sommes à mi-temps en train de finir des études), il est difficile de réellement prendre conscience de ce qui est primordial en classe. Il est, par ailleurs, particulièrement ardu de notamment faire en sorte que tous les élèves soient égaux et qu'ils progressent tous et ainsi adapter certains dispositifs à ceux qui ont plus de difficultés que d'autres. Même si on remarque toujours quelques améliorations grâce à ces différents dispositifs, je pensais qu'en lisant les différentes réponses, les améliorations seraient plus flagrantes. Cela m'a alors fait ouvrir les yeux, notamment sur mon identité personnelle, en tant qu'enseignante.

Au vu des différentes observations et réponses, je pense qu'il faut mettre en place de la discrimination positive, pour que les élèves en difficulté ne se sentent pas stigmatisés, même si ce n'est pas le but premier de l'enseignant. Ceci me semble important, afin que cela ne décourage pas davantage ces élèves, et qu'ils ne rentrent pas dans le décrochage scolaire. Il faut les valoriser, sans mettre de côté les élèves qui ne rencontrent pas de difficultés. Il faut savoir trouver un juste milieu et je pense que cela s'apprend au fur et à mesure que notre expérience évolue.

Finally, I am content to have realized this memoir on this subject in particular because it allowed me to learn things about devices that I put myself in place in my class and to which I had not yet had time to really interest myself. It also allowed me to nourish a reflection on students with difficulties, who according to me are not yet sufficiently taken care of to alleviate their difficulties. I was also able to discover the work of E teachers of the RASED, in a different way. They have a very important place in the schooling of students with lasting difficulties, with the aim of getting them back to the same level in class. An E teacher evoked a metaphor, which reflects very well, in a crude way, their profession « Our profession is like if you were on the platform of a station with the students, after a train that goes away, in order to get them up inside. » This profession should be even more developed so that students with difficulties progress in a significant way, by taking advantage of the privileged time they spend with the student, because even if a teacher has the desire to make this student succeed, to have the desire to make him progress, it is always difficult to do so while occupying oneself with the whole world. It is for this reason that it is important to value E teachers, who have a specific training and an adapted posture, and who can work in small groups with students with difficulties.

9.4 La compétence 14 « S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement personnel »

Thanks to this work, in fact, I was able to develop competence 14 of the reference because I have never stopped learning and educating myself at each stage of the elaboration of this one.

The elaboration of this memoir was not necessarily easy to realize. I think that it is about a subject that makes a huge debate. It was difficult to find scientific texts that speak positively about support devices. I hesitated for a long time to change the subject but finally I told myself that it might be interesting to have the opinion of the main interested parties, (teachers and students), in order to see if their opinions would be in contradiction or not with the various official and scientific texts. However, it was difficult for me to detach myself from my initial or a priori conceptions on the subject, in the face of the data and information that I found in the official or scientific texts. Finally, bit by bit and by degrees, I was able to arrive at having a neutral and objective view of this work.

Grâce à mes précédentes études, j'ai eu la chance d'avoir élaboré un autre mémoire, de ce fait, je savais à quoi m'attendre, je connaissais la méthodologie et j'avais conscience du travail intensif que j'allais devoir fournir. Cependant ce nouveau mémoire, m'a permis d'acquérir de nouvelles connaissances (qu'elles soient scientifiques, didactiques ou pédagogiques) que je trouve précieuses pour pouvoir me former en tant que professeur des écoles. C'est toujours un plaisir, pour moi, d'apprendre de nouvelles choses surtout quand cela concerne ma profession, car cela ne peut que m'aider à progresser ou m'aider à réagir à n'importe quelle situation.

En effet, en tant que PES, nous sommes novices, et n'avons pas de réelles expériences sur le terrain. Il est très facile alors de se trouver désarmé, ne sachant pas réagir à de quelconques situations dans la classe. Grâce à ce mémoire, et mes nouvelles connaissances sur ce sujet des élèves en difficultés, j'ai pu savoir comment réagir en classe, quand une situation s'y prêtait, et aider, rassurer et apporter des informations aux parents des élèves ayant des difficultés. En effet, cela m'a permis de me développer professionnellement et d'apprendre à me détacher du savoir, en lui-même pour créer, « un rapport professionnel aux savoirs » (*Altet, 2000*). Ces différents savoirs formalisés vont pour pouvoir m'aider à comprendre mon activité et avoir un regard différent sur une situation. Pour une jeune enseignante, il est difficile de différencier les savoirs disciplinaires et les savoirs qui sont utiles pour enseigner. Grâce à ce mémoire, j'ai appris à davantage prendre en compte les savoirs qui me seraient utiles pour m'imposer et me faire grandir comme enseignante et aussi apprendre à avoir recours à des savoirs provenant de travaux des sciences de l'éducation.

Je suis plutôt satisfaite du travail que j'ai fourni tout au long de ces deux années de master. J'ai su m'organiser pour que tout se déroule au mieux. Je suis malheureusement déçue de ne pas avoir pu récolter davantage de réponses car je trouve que 100 personnes, ce n'est pas suffisant pour réellement mener à bien mon enquête, (sachant que certaines réponses ne sont pas complètes ou n'ont pas été prises au sérieux, par exemples certains ont arrêté de répondre dès la deuxième question). Je pense que cela a été l'étape la plus difficile pour moi, de trouver des personnes volontaires pour répondre à ces différents questionnaires. Pour les enseignants cela ne posait pas trop de problèmes, mais les maîtres E sont assez peu nombreux dans une circonscription et il a été difficile de trouver le temps, entre l'INSPE et ma classe, de me rendre dans une autre circonscription. J'ai réfléchi et trouvé une solution : les réseaux sociaux. Je suis

très contente d'avoir utilisé cet outil numérique car finalement il m'a permis de récolter plus de 75% des réponses. Finalement, le numérique qui est de plus en plus enseigné, m'a alors servi pour l'élaboration de ce travail. Mes études de sciences de l'éducation et notamment mes cours sur l'analyse de données, m'a permis d'analyser comme il le faut les réponses des différents enseignants, cela m'a permis de savoir travailler, tirer les informations importantes pour rendre la continuité de ce travail pertinent et cohérent. Cependant, j'ai pu découvrir cette année, un nouveau logiciel : Sphinx Iq2. Il m'a été un peu compliqué d'apprendre comment le faire fonctionner mais finalement j'en suis bien contente car il m'a permis de gagner du temps et de présenter mes résultats de manière claire et compréhensible.

Je ne suis pas satisfaite de moi sur un point : lors du semestre 4, j'ai perdu du temps, car il a été assez difficile, il a été difficile de gérer à la fois la dose de travail à l'INSPE et en classe avec mes élèves. Je n'ai donc pas assez vite, fait tourner mes questionnaires et de ce fait, je me suis retrouvée prise au piège par la situation actuelle en France. En effet, ce n'est pas de ma faute, mais si je m'y étais prise un peu plus tôt pour distribuer mes questionnaires destinés aux élèves, j'aurais pu avoir le nombre de réponses voulues pour réellement pouvoir les analyser de manière significative. Retranscrire les réponses sur Sphinx m'a également demandé énormément de temps. La prochaine fois, je pense être plus organisée et faire directement mon questionnaire sur sphinx ou alors remplir au fur et à mesure du temps les réponses sur le logiciel.

Ce mémoire m'a notamment fait remettre en question ma posture d'enseignante, car je me suis rendu compte que je n'adoptais pas forcément une bonne posture face aux élèves en difficulté qui se trouvaient dans ma classe, et qu'ils étaient un peu à l'écart. Je me suis alors remise en question au niveau de ce que je pouvais changer et améliorer afin d'adopter une meilleure posture. Finalement même si j'ai connu de grands moments de doutes et de remise en question, je suis bien contente d'avoir réalisé ce mémoire car cela a pu me faire évoluer positivement. Je me sens plus apte à enseigner l'année prochaine et je vois d'un autre œil, la prise en charge des élèves en difficultés. Je pense m'y pencher un peu plus et leur porter davantage d'attention en mettant en place les aménagements nécessaires pour essayer de remédier à leurs difficultés.

Ce mémoire n'a apporté que du positif pour moi, car cela m'a permis de murir et de développer de nouvelles compétences relatives au référentiel : comme « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des

élèves ». En effet, dorénavant, je vais davantage différencier mon enseignement en fonction des rythmes d'apprentissages et des besoins de chacun de mes élèves. Cela m'a également permis de me rapprocher de la compétence : « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Il est primordial de mettre l'accent sur la relation de confiance et de bienveillance avec chacun de mes élèves, favoriser l'implication et la participation de chacun et d'apporter les aides nécessaires pour que les apprentissages puissent se transmettre au mieux à chaque élève de la classe.

Ce travail a été le fruit de cinq ans d'étude, regroupant anciennes et nouvelles connaissances, appréhensions, savoirs faire et compétences, pour produire un travail dont je suis fière, que je trouve pertinent. Cette étude ne peut que m'aider pour mon développement personnel et professionnel en évoluant, afin de devenir une enseignante qui donne la possibilité à chaque élève de réussir et de s'investir dans leurs apprentissages. Ce mémoire m'a permis d'analyser, d'avoir une réflexivité, d'avoir un développement subjectif mais qui au final, ne pourra que me servir dans mon développement professionnel est qui en cours.

Soulever diverses problématiques, en prenant un certain recul sur ma propre pratique n'est que bénéfique pour moi car cette réflexion va me permettre d'améliorer mes futures actions. Ce mémoire a été, pour moi, une activité de questionnement et de pensée sur moi-même et mon métier.

10. Conclusion générale

Les dispositifs d'accompagnement sont évidemment utiles pour essayer de pallier les difficultés des élèves mais ils semblent insuffisamment pensés et développés pour réellement combler l'écart qu'il y a entre les connaissances des élèves et la norme scolaire. Certes, tous les enseignants et maîtres E estiment voir des améliorations pour ces élèves, à différentes échelles et selon divers éléments (mise au travail, socialisation, comportement, résultats) mais les résultats montrent que le taux d'améliorations reste assez peu élevé. L'avis général sur les dispositifs d'accompagnement reste très controversé, cela se ressent dans les différentes réponses aux questionnaires des enseignants. Beaucoup d'entre eux, aimeraient que ces dispositifs soient repensés de manière correcte pour pouvoir aider au maximum les élèves (meilleure organisation, meilleure plage horaire, plus de maîtres E). Mais beaucoup sont conscients que cela serait difficile à mettre en place donc tous restent d'accord sur le fait que tout de même, les dispositifs d'accompagnement ont un impact positif sur la scolarité des élèves en difficulté. Je suis du même avis, cela ne peut être qu'un plus pour eux, cela leur donne une chance de rattraper leur retard, de prendre conscience qu'ils peuvent essayer par eux-mêmes de s'améliorer et de prendre confiance en eux.

Pour conclure de manière générale, nous pouvons dire que l'élève progresse grâce aux différents dispositifs d'accompagnement mais que ces progrès sont souvent insuffisants pour que l'impact soit complètement perceptible ou surtout quantifiable. Le manque d'impact de l'aide se ressent surtout au niveau des attentes (décalages entre la norme, les attendus des programmes et les résultats) mais il semble indéniable que l'élève progresse et évolue à son rythme.

Bibliographie

- F. N. A. M. E. (2007). *Spécificité du Maître E*. France : RETZ.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010, octobre). Consulté le 4 février 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid60415/observation-et-evaluation-de-l-ensemble-des-dispositifs-d-aide-individualisee-et-d-accompagnement-a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>
- Claus, P. (2016). Aide personnalisée (AP) et activités pédagogiques complémentaires (APC) : deux dispositifs récents pour aider les élèves à l'école primaire. *Administration & Éducation*, 150(2), 65-68
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182(1), 41-54
- Inspecteur de l'éducation nationale, D. G., & Glasman, D. G. (2010). *Évaluation globale des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*. Consulté à l'adresse <https://www.sien-uns-a-education.org/images/stories/documentation/actualites/rapportacc.pdf>
- Suchaut, B. S. (2009, avril). L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs, communication au 2èmes rencontres nationales sur l'Accompagnement. Consulté le 4 février 2020, à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00376762/document>
- Doly, A.M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. G Toupiol. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée.*, Retz, pp.84-124
- Dominique Glasman, D. G. (2004). *Le travail des élèves pour l'école et en dehors de l'école* (15). Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf

- BARIAUD F., BOURCET C. (1998), L'estime de soi à l'adolescence, in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.), Estime de soi, perspectives développementales, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Rimbaud, A. R. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et CE1 : suivi longitudinal*. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00493072/file/ar-thesre_definitive-Les_effets_des_dispositifs_pedagogiques_sur_l_estime_de_soi_et_la_maitrise_de_la_lecture.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall
- Claire Bonnard, Jean-François Giret, Céline Sauvageot. Quels effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves ? *29ème colloque international de l'ADMÉE : l'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*, Agrosup Dijon ; ADMÉE Europe, Jan 2017, Dijon, France.
- Goffman, E. G. (1975). *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Edition de minuit.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Consulté le 15 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/evaluations-2019-rep-res-cp-ce1-premiers-r-sultats-document-de-travail--47876.pdf>
- Villenave, B. (2006). La discrimination positive: une présentation. *Vie sociale*, 3(3), 39-48. doi :10.3917/vsoc.063.0039.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire à destination des enseignants

Bonjour dans le cadre de mon cursus scolaire, je réalise un mémoire sur le ressenti de l'impact des dispositifs d'accompagnement (travail du maître E et APC), sur la réussite scolaire des élèves en difficulté. Au vu de votre profession, vous avez été choisi pour répondre à ces différentes questions, en lien avec mon sujet. Ce questionnaire ne prendra que quelques minutes pour y répondre. Je vous remercie d'avance pour votre participation et l'impact que ça aura sur l'avancée de mon mémoire de fin de master.

I. Votre profession et la difficulté scolaire

1. *Dans quelle classe enseignez-vous :*
2. *Votre école est classée : REP REP + Normale Autre :*
3. *Quel(s) dispositif(s) d'accompagnement pour les élèves en difficulté sont mis en place dans votre classe/école : APC RASED*
4. *Si les deux sont mis en place, lequel semble le plus pertinent selon vous, pour réduire les difficultés d'un élève dit en difficulté ? APC RASED*
5. *Comment définissez-vous « un élève en difficulté » :*
.....
6. *Quels outils, méthodes utilisez-vous pour repérer les élèves en difficulté ?*
.....

II. Les dispositifs d'accompagnement

7. *Avez-vous constater des améliorations pour les élèves en difficultés, depuis que le(s) dispositif(s) d'accompagnement sont mis en place dans la classe ? Oui Non*
8. *Des améliorations pour qui ? quelques élèves environ la moitié des élèves la quasi-totalité des élèves*

9. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau des résultats scolaire de ces élèves ?* pas du tout un peu beaucoup

Comment le remarquez-vous en classe :

.....

10. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau de la mise au travail de ces élèves (l'élève se met plus rapidement au travail)* pas du tout un peu beaucoup

Comment le remarquez-vous en classe :

.....

11. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau de l'écoute de ces élèves (plus attentif en classe) :* pas du tout un peu beaucoup

Comment le remarquez-vous en classe :

.....

12. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau du comportement des élèves (plus sage, moins perturbateur) :* pas du tout un peu beaucoup

Comment le remarquez-vous en classe :

.....

13. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau de la socialisation de ces élèves (plus sociales en classe ou en récréé) :* pas du tout un peu beaucoup

Comment le remarquez-vous en classe :

.....

14. *Avez-vous une relation particulière avec ces élèves en difficulté ?* oui non

Si oui, comment le ressentez-vous ?

.....

16. *Avez-vous remarqué d'autres améliorations non citées :*

.....

17. *Dans le cas contraire, si vous avez remarqué quelconques aggravations depuis la mise en place de ces dispositifs, comment cela se manifeste-t-il ?*

.....

III. L'APC (à répondre seulement si concerné)

18. *Quel est selon vous l'avantage de l'APC ?*

.....
19. *Quel est selon vous l'inconvénient de l'APC ?*

.....
20. *Comment organisez-vous vos séances d'APC ?*

.....
21. *Les élèves en difficulté agissent-ils différemment lors de l'APC, comparé au temps de classe ?* Oui Non

22. *Si oui, dans quel sens ?*
.....

IV. Collaboration avec le RASED (à répondre uniquement si concerné)

23. *Travaillez-vous en collaboration avec le RASED, dans la continuité de ce qui est fait dans les séances du RASED ?* oui non

24. *Donnez-vous des pistes de travail au maître E ?* oui non

25. *Etes-vous au courant de ce qui se passe lors des séances avec le maître E ?* oui
 non

26. *Si oui, comment ?*
.....

27. *Avez-vous des réunions avec les maîtres E ?* Oui non

28. *A quoi servent ces réunions ? Dans le cas contraire, pourquoi ne pas en avoir ?*
.....

V. Avis global

29. *Quel est votre avis sur les dispositifs d'accompagnement destinés aux élèves en difficulté ? (positif/négatif)*
.....

30. *Pensez-vous que ces dispositifs peuvent avoir un impact positif sur la réussite scolaire de l'élève en difficulté ?*
.....

31. *Trouvez-vous que les élèves en difficultés sont stigmatisés à cause de leur statut d'élève en difficulté ?*

.....

32. *Selon vous, comment réagissent les élèves quand ils sont assignés à suivre ce genre de dispositifs ?*

.....

Annexe 2 : questionnaire à destination des Maîtres E

Bonjour dans le cadre de mon cursus scolaire, je réalise un mémoire sur le ressenti de l'impact des dispositifs d'accompagnement (travail du maître E et APC), sur la réussite scolaire des élèves en difficulté. Au vu de votre profession, vous avez été choisi pour répondre à ces différentes questions, en lien avec mon sujet. Ce questionnaire ne prendra que quelques minutes pour y répondre. Je vous remercie d'avance pour votre participation et l'impact que ça aura sur l'avancée de mon mémoire de fin de master.

I. Difficulté scolaire

1. *Sur quels niveaux enseignez-vous :*

.....

2. *Comment définissez-vous « un élève en difficulté ?*

.....

II. Les dispositifs d'accompagnement

3. *Avez-vous constaté des améliorations pour les élèves en difficultés, depuis que vous travaillez avec eux ?* Oui Non

4. *Des améliorations pour qui ?* quelques élèves environ la moitié des élèves
 la quasi-totalité des élèves

5. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau des résultats scolaire de ces élèves?*
 pas du tout un peu beaucoup

Comment le remarquez-vous en classe :

.....
6. *Quels outils ou méthodes utilisez-vous pour vérifier que l'élève progresse au niveau scolaire ?*

.....
7. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau de la mise au travail de ces élèves (l'élève se met plus rapidement au travail) pas du tout un peu beaucoup*

Comment le remarquez-vous en classe :

.....
10. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau de l'écoute de ces élèves (plus attentif en classe) : pas du tout un peu beaucoup*

Comment le remarquez-vous en classe :

.....
11. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau du comportement des élèves (plus sage, moins perturbateur) : pas du tout un peu beaucoup*

Comment le remarquez-vous en classe :

.....
12. *Avez-vous remarqué des améliorations au niveau de la socialisation de ces élèves (plus sociales avec les autres élèves en classe ou en récréé) : pas du tout un peu beaucoup*

Comment le remarquez-vous en classe :

.....
13. *Avez-vous une relation particulière avec ces élèves en difficulté ? oui*

non

14. *Si oui, comment le ressentez-vous ?*

.....
15. *Avez-vous remarqué d'autres améliorations non citées :*

.....
16. *Dans le cas contraire, si vous avez remarqué quelconques aggravations depuis la mise en place de ces dispositifs, comment cela se manifeste-t-il ?*

.....
III. Collaboration avec le PE

17. *Travaillez-vous en collaboration avec le PE, dans la continuité de ce qui est fait en classe ?* oui non

18. *Donnez-vous des pistes de travail au PE ?* oui non

19. *Êtes-vous au courant de ce qui se passe en classe avec le PE ?* oui non

20. *Si oui, comment ?*

.....

21. *Avez-vous des réunions avec les PE ?* Oui non

22. *A quoi servent ces réunions ? Dans le cas contraire, pourquoi ne pas en avoir ?*

.....

IV. Le RASED

23. *Quel est selon vous l'avantage de ce dispositif ?*

.....

24. *Quel est selon vous l'inconvénient de ce dispositif ?*

.....

25. *Comment organisez-vous vos séances ?*

.....

V. Avis global

26. *Quel est votre avis sur les dispositifs d'accompagnement destinés aux élèves en difficulté ? (Positif / négatif)*

.....

27. *Pensez-vous que ces dispositifs peuvent avoir un impact positif sur la réussite scolaire de l'élève en difficulté ?*

.....

28. *Trouvez-vous que les élèves en difficultés sont stigmatisés à cause de leur statut d'élève en difficulté ?*

.....

29. *Selon vous, comment réagissent les élèves quand ils sont assignés à suivre ce genre de dispositifs ?*

.....

Annexe 3 : questionnaire à destination des élèves

I. L'élève

1. *Qui es-tu* : une fille un garçon

2. *Quel âge as-tu* :

3. *Dans quelle classe es-tu* :

II. L'école

4. *Est-ce que tu aimes aller à l'école* : non un peu beaucoup

5. *Pour toi, à quoi sert l'école* :

.....

6. *Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école ?*

.....

7. *Qu'est-ce que tu aimes le moins à l'école ?*

.....

8. *Quel est le moment que tu préfères dans la journée ?*

.....

9. *Quel est le moment que tu aimes le moins dans la journée ?*

.....

10. *Qu'est ce qui est facile pour toi à l'école ?*

.....

11. *Qu'est ce qui est difficile pour toi à l'école ?*

.....

III. Socialisation

12. *As-tu des copains* : oui non

13. *Que fais-tu pendant la récré ?*
.....

14. *Est-ce que les autres veulent bien jouer avec toi ?* oui non

IV. Les dispositifs d'accompagnement

16. *Aimes-tu aller au soutien / RASED ?* oui non

17. *Pourquoi aimes-tu ou tu n'aimes pas y aller ?*
.....

18. *Comment tu te sens quand tu vas là-bas ?*
.....

19. *Est-ce que c'est différent de la classe ?*
.....

20. *Est-ce que tu te sens plus fort après le soutien/RASED ?* oui non

21. *Est-ce que tu penses que cela t'aide à mieux comprendre en classe ce que la maîtresse demande ?* oui non

22. *Est-ce que tu penses que cela t'aide à mieux réussir les devoirs que la maîtresse donne ?*
 oui non

V. Impact des dispositifs

23. *Comment tu te sens en maths comparé aux autres* : plus fort moins fort pareil
que les autres

24. *Comment tu te sens en français comparé aux autres* : plus fort moins fort pareil
que les autres

25. *Comment tu te sens en sport comparé aux autres* : plus fort moins fort pareil que
les autres

26. *Comment tu te sens en art plastique comparé aux autres* : plus fort moins fort
pareil que les autres