

L'évaluation d'un dispositif L'exemple de l'aide personnalisée à l'élève (APE)

Véronique Barthélémy

Volume 35, numéro 1, 2012

Date de réception : 21 août 2010

Date de réception de la version finale : 3 janvier 2012

Date d'acceptation : 9 février 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024770ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024770ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barthélémy, V. (2012). L'évaluation d'un dispositif : l'exemple de l'aide personnalisée à l'élève (APE). *Mesure et évaluation en éducation*, 35(1), 67–93.
<https://doi.org/10.7202/1024770ar>

Résumé de l'article

À la rentrée scolaire 2008 a été mis en place un nouveau dispositif en France, l'aide personnalisée à l'élève (APE), devant permettre une meilleure prise en charge des difficultés des élèves du premier degré. Il s'accompagne d'une transformation des rythmes scolaires et des missions des enseignants. De nombreuses réactions d'apparence plutôt critiques émergent. Mais quelles sont les retombées de la mise en place de ce dispositif ? N'ayant pas de modèle d'évaluation, l'auteure a opté dans cette recherche pour la référentialisation comme démarche permettant de baliser les frontières puis de donner une image du dispositif étudié dans notre cas. L'auteure a choisi de traiter des effets des APE tant sur le plan de ce temps particulier que sur celui du retour en classe. Une enquête a ainsi été menée dans quatre écoles d'application auprès des acteurs concernés (enseignants, parents et élèves). Il leur a été demandé notamment de s'exprimer sur les modalités de fonctionnement des APE, sur les changements observés chez les élèves et sur le rôle d'un tel dispositif dans l'évolution du regard porté sur la gestion de la difficulté scolaire. Des effets plutôt positifs dans l'ensemble peuvent être constatés sur les plans scolaire, méthodologique et comportemental.

L'évaluation d'un dispositif : L'exemple de l'aide personnalisée à l'élève (APE)

Véronique Barthélémy

IUFM de Lorraine, site de Maxéville

MOTS CLÉS : aide personnalisée à l'élève, évaluation, référentiel

À la rentrée scolaire 2008 a été mis en place un nouveau dispositif en France, l'aide personnalisée à l'élève (APE), devant permettre une meilleure prise en charge des difficultés des élèves du premier degré. Il s'accompagne d'une transformation des rythmes scolaires et des missions des enseignants. De nombreuses réactions d'apparence plutôt critiques émergent. Mais quelles sont les retombées de la mise en place de ce dispositif ? N'ayant pas de modèle d'évaluation, l'auteure a opté dans cette recherche pour la référentialisation comme démarche permettant de baliser les frontières puis de donner une image du dispositif étudié dans notre cas. L'auteure a choisi de traiter des effets des APE tant sur le plan de ce temps particulier que sur celui du retour en classe. Une enquête a ainsi été menée dans quatre écoles d'application auprès des acteurs concernés (enseignants, parents et élèves). Il leur a été demandé notamment de s'exprimer sur les modalités de fonctionnement des APE, sur les changements observés chez les élèves et sur le rôle d'un tel dispositif dans l'évolution du regard porté sur la gestion de la difficulté scolaire. Des effets plutôt positifs dans l'ensemble peuvent être constatés sur les plans scolaire, méthodologique et comportemental.

KEY WORDS : pupil personal help, assessment, referencing model

At the beginning of the 2008 school year, a new French teaching program, known as pupil personal help, was implemented so as to allow pupils from primary school to overcome their academic difficulties. It implies to change school organization and teachers' tasks. But what are the repercussions of this new program ? No assessment scale being available, this research deals with referencing model so as to set the limits and then describe what the new teaching program is like. Consequences will be considered when this new approach is at work as well as when pupils are back to their classroom. Our survey was conducted in four teacher-training schools among involved people i.e. teachers, parents and pupils. We asked them to talk about the way the new teaching program works, makes pupils evolve and makes everyone change their mind as far as handling academic difficulties is concerned. Results indicate positive effects concerning school performances and school behaviors.

PALAVRAS-CHAVE: ajuda personalizada ao aluno, avaliação, referencial

No início do ano escolar de 2008, foi implementado em França um novo dispositivo, a ajuda personalizada ao aluno (APA), no sentido de permitir um melhor apoio às dificuldades dos alunos do ensino básico. Trata-se de um dispositivo que implica uma transformação dos ritmos escolares e das missões dos professores. Surgiram numerosas reações críticas, mas quais são as repercussões da implementação deste dispositivo? Não havendo modelo de avaliação, a autora optou nesta investigação por uma referencialização como forma de balizar as fronteiras e de dar uma imagem do dispositivo estudado. A autora escolheu tratar os efeitos da APA quer sob o plano deste tempo particular, quer sob o plano do retorno à sala de aula. Foi aplicado um questionário em quatro escolas junto dos atores implicados (professores, pais e alunos), os quais foram questionados sobre vários aspetos, nomeadamente sobre as modalidades de funcionamento das APA, sobre as mudanças observadas nos alunos e sobre o papel de um tal dispositivo na evolução do olhar sobre a gestão das dificuldades escolares. Os resultados mostram a existência de efeitos positivos nos planos escolar, metodológico e comportamental.

Note de l'auteure – Toute correspondance peut être adressée comme suit : Véronique Barthélémy, Maître de conférences en sciences de l'éducation, IUFM de Lorraine, site de Maxéville, Université Henri Poincaré, 5 rue Paul Richard, 54380 Maxéville, France, ou par courriel à l'adresse suivante : [veronique.barthelemy@lorraine.iufm.fr].

Introduction

En France, les années 2000 sont marquées par une volonté politique de faire évoluer le système éducatif avec, en 2005, la mise en œuvre de la nouvelle loi d'orientation pour l'école. Parmi les priorités, l'auteure peut relever celle de faire réussir tous les élèves. Ainsi, à la rentrée scolaire 2008, a été mis en place un nouveau dispositif, l'aide personnalisée à l'élève (APE), devant permettre une meilleure prise en charge des difficultés des élèves du premier degré. Il s'accompagne d'une transformation des rythmes scolaires et des missions des enseignants. De nombreuses réactions d'apparence plutôt critiques émergent alors. Mais aucune étude n'a été réalisée ; seul des enquêtes d'opinion peuvent être trouvées. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, l'auteure a choisi de s'interroger sur les effets des APE tant qu'à ce temps particulier qu'à celui du retour en classe. Une enquête a ainsi été menée dans quatre écoles d'application auprès d'enseignants, de parents et d'élèves. Après une première partie centrée sur les questions soulevées par la mise en œuvre des APE, le cadre méthodologique de cette étude sera présenté puis il sera question d'exposer quelques résultats.

L'aide personnalisée à l'élève : un dispositif à évaluer

Que savons-nous sur les APE ?

Dans un premier temps, l'auteure a procédé à une revue de la documentation afin de connaître les productions écrites à ce sujet. À ce jour, il est possible de faire principalement référence aux circulaires qui nous permettent de cerner quelles en sont les attentes, d'une part, et à quelques articles ou sites décrivant des expériences menées dans différents contextes, d'autre part. En revanche, aucune recherche ne fait état de résultats dans ce domaine.

Les attentes institutionnelles sur l'organisation et la mise en place de l'aide personnalisée

Les élèves éprouvant des difficultés bénéficient, au-delà du temps d'enseignement obligatoire, d'une aide personnalisée de deux heures maximum par semaine selon des modalités définies par le projet d'école. Pour ce faire, le maître de la classe effectue le repérage des élèves susceptibles de bénéficier de cette aide dans le cadre de l'évaluation du travail scolaire des élèves, avec

l'aide, le cas échéant, d'autres enseignants. Le maître de la classe met en œuvre l'APE et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même.

Par ailleurs, afin que cette aide personnalisée trouve sa pleine efficacité, l'adhésion des parents et celle de l'enfant sont indispensables ; c'est pourquoi, dans cette même circulaire, il est fortement conseillé aux écoles d'informer les familles le plus tôt possible avant la rentrée scolaire des modalités d'organisation du temps scolaire et des principes de fonctionnement.

Les débats et expériences sur la mise en place des APE

Dans une enquête réalisée auprès des directeurs d'école et des professeurs¹ (Picot & Popet, 2009), il apparaît que la mise en place des APE ne s'est pas faite sans heurts. En effet, de nombreuses réactions dans les écoles ainsi que des questions diverses ont pu émerger. Il ressort notamment chez les **directeurs** :

1. un sentiment de précipitation donnant l'impression de devoir s'exécuter trop rapidement,
2. une difficulté à sentir la cohérence, et
3. une conviction qu'elle est liée à une suppression présumée des réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficultés.

Toutefois, des pratiques intéressantes sont mentionnées. Elles relèvent :

1. de l'action en petit groupe,
2. de la non-prise en charge de ses élèves assurant un regard neuf de l'enseignant,
3. du fait, pour l'élève, d'avoir un autre interlocuteur que son enseignant,
4. du travail en binôme,
5. de l'harmonisation des contenus,
6. de la centration sur le vocabulaire, sur la mémorisation,
7. de la possibilité de développer avec attention la démarche d'autonomie de l'élève, et
8. du fait de garder une pause déjeuner de concertation.

L'aide personnalisée à l'élève a aussi été un sujet à débats de la part des **parents d'élèves**². Leurs propos traduisent des interrogations relatives à *l'information apportée aux parents* (si certains semblent faire preuve d'une ignorance importante sur les missions des enseignants ou sur l'objectif des deux heures, d'autres se sentent très informés sur l'organisation et le contenu

des aides), à *la mise en place* (un groupe pense que le rythme des enfants est insuffisamment pris en compte et il ressort un sentiment d'étiquetage ou de discrimination, l'autre est favorable aux relations maître/élèves et à l'organisation), et *aux modalités de l'information aux parents* (si les parents la considèrent comme limitée à une réunion ou se faisant au fur et à mesure de la mise en place, d'autres décrivent une communication régulière).

Les **enseignants** sont eux aussi favorables à ce dispositif puisque le temps d'aide personnalisée s'avère être du temps supplémentaire de scolarisation pour un certain nombre d'enfants, à commencer par les plus fragiles.

Par ailleurs, dans *L'école aujourd'hui* (Picot & Popet, 2009), un dossier consacré à différentes expériences d'enseignants sur l'APE propose trois axes de réflexion et des constats :

- *La classe au cœur des apprentissages* : il est important :
 - de faire sens aux apprentissages en APE et en classe,
 - de proposer un cadre de travail favorisant les relations et la mise en confiance des élèves,
 - de faire varier les situations, et
 - d'observer les effets produits.
- *La démarche pour l'apprentissage* : il s'agit d'inscrire l'aide dans un projet en lien avec les activités de la classe, valoriser l'oral, impliquer l'équipe pédagogique et les parents et mettre en place un climat d'entraide.
- *La valorisation de l'élève en difficulté* : une séance d'aide est à organiser en proposant une activité d'apprentissage réinvestissable durant le temps de classe et en valorisant les élèves aidés à travers le rôle de « personne ressource ».

De ces constats, il ressort que l'élève valorisé porte *plus d'attention à son travail*, prend *confiance* et *participe plus aisément* dans toutes les matières.

Un premier bilan : des écarts entre prescrit et réalité

Par suite de ces éléments issus de comptes rendus d'expériences de terrain et d'enquêtes auprès des acteurs de l'école, il est possible de constater des écarts entre les textes institutionnels et la mise en œuvre sur le terrain. Toutefois, si sur le plan du cadrage, les acteurs impliqués se montraient perplexes quant à la réalisation de l'APE, d'une part, et inquiets par rapport à la stigmatisation des élèves, d'autre part, il semble qu'au fur et à mesure de l'avancée

de cette pratique les avis ont évolué positivement, puisque les formes de travail apparaissent comme adéquates, les élèves se trouvent valorisés et le rapport au travail de ces derniers s'est transformé. Les acteurs mettent aussi en avant la possibilité de créer des liens entre les APE et la classe comme facteur important de réussite. En revanche, la communication envers les parents connaît quelques limites, en fonction des contextes.

En quoi l'aide personnalisée est-elle un dispositif à évaluer ?

Les textes officiels présentent les APE comme un dispositif devant permettre la progression des élèves en difficulté. Or, qu'est-il entendu par dispositif et comment observer les effets produits ?

Les éléments caractéristiques d'un dispositif

En reprenant certains des éléments de définition (Figari, 2008), le dispositif apparaît, en premier lieu, comme un *ensemble de mesures prises*, de moyens mis en œuvre dans un but déterminé. Dans le cas étudié ici, il s'agit d'une action organisée directement utilisable par les acteurs puisque le fonctionnement est décrit selon des modalités définies par le projet d'école. C'est un *moyen* pour prendre en charge la difficulté distincte de l'aide en classe ou du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté et un *entre-deux* car le professeur revient sur des difficultés repérées en aval et travaillées en APE pour des progrès en amont.

De plus, le dispositif constitue l'*intermédiaire* entre l'objectif – réussite des élèves – et le résultat d'une activité en visant essentiellement son efficacité – progrès constatés. En effet, les élèves aux acquis insuffisants mis à jour en classe peuvent participer à ce dispositif intermédiaire entre les temps de classe pour travailler leur point faible et retourner en classe mieux armés.

Pour finir, un dispositif est à la fois un *objet concret* – c'est pourquoi lors de la mise en place des APE, les emplois de temps hebdomadaires, les objectifs et les contrats élèves sont présentés – et une *abstraction* qui permettront de mettre en évidence les effets du dispositif autour de référents particuliers – référents de la recherche issus des référents institutionnels et pratiques.

L'évaluation du dispositif APE

À la suite de ces différentes sources bibliographiques, il semble qu'après des réticences quant à sa mise en place et des incompréhensions sur ses objectifs, ces aides permettraient de mieux cibler les difficultés des élèves et ainsi de leur proposer des formes de travail spécifiques entraînant progrès disciplinaires ainsi que confiance et valorisation. Toutefois, les sources d'infor-

mation restent descriptives, se présentant sous forme d'enquêtes d'opinions. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente étude, il a été décidé de mener une recherche entrant dans le cadre d'une évaluation des effets d'un dispositif; pour ce faire, un modèle d'analyse appuyé sur la démarche méthodologique de «référentialisation» (Figari, 1994) sera construit.

Méthodologie

L'explicitation du choix de la référentialisation comme démarche évaluative

En référence aux travaux de Bachelard (1958) ou de Figari (1994), il sera expliqué en quoi la référentialisation est apparentée à une démarche de modélisation. Les étapes de construction d'un schéma modélisateur, le «référentiel», seront présentées par la suite.

La référentialisation utilisée comme modélisation

La référentialisation a pour souci de faciliter la connaissance puisque Figari (1994) affirme que, par cette démarche, «on recourt à un modèle» (p.45), convoquant plusieurs références autour d'un objet et «apportant des connaissances variées» (Lecointe, 1997, p.203). De plus, elle a une fonction d'abstraction par rapport au réel puisqu'elle «aboutit à la construction d'un modèle, le référentiel» (Figari, 1994, p.50); l'objet ainsi reconstruit regroupe les caractéristiques pertinentes pour comprendre son fonctionnement et ses effets. Pour finir, Figari (1994) mentionne le souci de sélectionner des données puisqu'il suggère que «l'on recourt à un modèle dont le but est d'organiser d'une manière simplificatrice les données obtenues» (p.45). Le référentiel permet de répertorier et de hiérarchiser les données recueillies autour de grandes dimensions de l'objet à étudier, permettant ainsi une analyse.

La référentialisation comme démarche évaluative

Cette démarche permet la détermination d'un mode d'évaluation cohérent avec un dispositif. En l'utilisant comme base de la structure analytique, Figari (1994) suggère que l'évaluation d'un dispositif constitue le traitement de données permettant de signifier les résultats obtenus par un dispositif, compte tenu d'un certain nombre de facteurs qui découlent de plusieurs étapes. Ainsi, elle peut être envisagée comme la construction d'un modèle d'évaluation dans la mesure où l'on s'attache à expliciter étape par étape les différentes phases de son élaboration, afin de présenter les éléments sur lesquels se fondent l'évaluation.

La construction d'un « schéma modélisateur » par la référentialisation

L'objet d'étude étant difficilement appréhendable étant donnée l'étendue des activités, la construction d'un « schéma modélisateur ou référentiel » est nécessaire afin de préciser les éléments à observer, d'une part, et les critères et indicateurs, d'autre part.

L'utilisation de la référentialisation dans la phase exploratoire

Dans la phase exploratoire, l'objet de recherche est spécifié en vue de mieux l'appréhender. Les éléments caractéristiques – contradictions, similitudes, définitions – seront dégagés à partir de renseignements invoqués (documents institutionnels) et provoqués (recherches, enquêtes). Puis le questionnement de l'évaluation en tenant compte de ces éléments sera envisagé (voir tableau 1).

Tableau 1
***Présentation des éléments constitutifs du référentiel d'évaluation
de la phase exploratoire***

<i>Élément à observer</i>	<i>Questionnement préalable</i>	<i>Renseignements invoqués et provoqués</i>	<i>Questionnement de l'évaluation</i>
L'aide personnalisée à l'élève	Quels élèves ont-ils pris en charge? Quels types de difficultés? Quelle organisation? Quelles répercussions du travail en APE dans la classe? Quels liens avec la famille?	Les élèves rencontrant des difficultés passagères en mathématiques et français 2 heures maximum par semaine Le maître de la classe seul ou en coordination L'enseignant part des besoins des élèves, détermine des compétences visées et choisit des démarches, supports, activités Informative : informer les familles par différents moyens Remédiate : un entraînement articulé à ce qui s'est passé en classe une heure auparavant, une réponse à des difficultés passagères, un lien plus direct et immédiat avec la classe Préventive : une possibilité de démarches de prévention en rapport direct avec la classe	Quels sont les effets attendus? Qu'évaluer? Comment? Quelles sont les caractéris- tiques de l'aide personna- lisée en tant que dispositif? Observons-nous des transformations des pratiques enseignantes et des changements de regard sur la difficulté scolaire? Comment les parents sont-ils informés avant, pendant et après la prise en charge de leur enfant? Leur vision du rôle de l'école dans la prise en charge des difficultés des élèves a-t-elle été modifiée?

Ce premier travail réalisé, il sera ensuite question, dans la phase de recherche, de la construction du référentiel.

L'utilisation de la référentialisation dans la phase de recherche

L'élément à observer de la phase exploratoire devient l'élément à évaluer qu'il s'agit d'explicitier en fonction des référents de l'évaluation tirés par exemple de travaux de recherche. Pour chacun des référents, nous pouvons envisager l'élaboration des critères ainsi que des indicateurs, issus des travaux ou des textes officiels (voir tableau 2).

Tableau 2
Présentation des éléments constitutifs du référentiel d'évaluation de la phase de recherche

<i>Élément à évaluer</i>	<i>Référents de l'évaluation</i>	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>
Progrès concernant les performances, implication dans les tâches scolaires, rapport à l'école et au travail, comportement et relations aux autres	L'évaluation L'analyse de dispositifs Conceptualisation de la notion de dispositif	Conformité par rapport aux instructions officielles Amélioration des performances, des relations, du comportement et du rapport à l'école et au travail scolaire	Qui ? ses élèves, les élèves d'une autre classe et ses élèves, élèves d'une autre classe ayant des difficultés passagères Quand ? matin, midi ou soir Par qui ? enseignant de la classe, autre enseignant
En APE, l'organisation du travail, le travail de l'élève, la posture de l'enseignant.		Transformation du regard porté sur la prise en charge de la difficulté scolaire et sur le rapport à l'école, au travail scolaire	Sur quoi ? des difficultés d'apprentissage, méthodologiques, comportementales, relationnelles, liées au rapport au travail
En classe, les constats repérés par rapport aux difficultés			Pourquoi ? préventive (anticiper les difficultés), remédiate (réagir face aux difficultés), informative (communication à la famille), formative (approfondir ses compétences professionnelles) Comment ? Formes de travail, situations pédagogiques, support, rôle de l'enseignant

La procédure de référentialisation achevée, l'auteur du présent document aboutit au « référentiel d'évaluation » ; les critères servant à la construction des hypothèses, les indicateurs constituant les items de son instrument d'investigation.

Les hypothèses de recherche et opérationnalisation

Ce travail permet de faire émerger les questions suivantes : l'aide personnalisée permet-elle de repérer finement les difficultés des élèves et d'apporter des réponses adaptées ? Permet-elle de créer de la cohérence avec les activités en classe ? Ceci conduit aux hypothèses suivantes :

- La mise en œuvre des APE est en conformité avec les instructions officielles ; l'ensemble des mesures prises permet aux enseignants de mener une action organisée. Cela est observé à travers l'analyse des projets d'école et des réponses apportées par les acteurs interrogés aux questions « qui ?, quand ?, par qui ?, pourquoi ? »
- L'APE permet une amélioration des apprentissages scolaires, méthodologiques et comportementaux ; les progrès observés dans ce dispositif intermédiaire seront observables aussi en classe. Il sera possible de s'appuyer sur les items du questionnaire faisant référence aux progrès relevés par les acteurs en termes de performances, de confiance en soi, de relations aux autres et de savoir-faire.
- La mise en place des APE entraîne une transformation du regard porté sur la difficulté scolaire ; les enseignants approfondissent leurs compétences professionnelles en développant de nouvelles pratiques et en affinant leur diagnostic sur la difficulté scolaire. Les acteurs seront interrogés sur les types de supports, les formes de travail et les situations pédagogiques mises en œuvre.

Le contexte de la recherche

Afin de mener cette recherche, des communiqués ont été envoyés aux directeurs de onze écoles d'application maternelles et élémentaires, précisant les objectifs de l'étude. Sur ces onze écoles, quatre ont répondu favorablement. Seront décrits ici les terrains d'étude, les instruments utilisés auprès des acteurs et les échantillons.

Les terrains d'étude

Les questionnaires ont été passés dans des contextes différents, à savoir, deux écoles élémentaires d'application et deux écoles maternelles d'application. L'école élémentaire B est située en centre-ville et est composée de dix classes accueillant au total 250 élèves. Parmi eux, 88,9 % ont eu le brevet informatique et Internet (B2i) en juin 2009. Très peu d'élèves ont des acquis fragiles si l'on se réfère aux évaluations nationales du cours élémentaire (CE1) (4 % en français en 2008-2009) et du cours moyen (CM2) (23 % en français

et 16 % en mathématiques en 2008-2009) ou insuffisants (3 % en français et 11 % en mathématiques en CM2). L'école élémentaire C compte sept classes et 171 élèves. Elle reçoit un public caractérisé par une grande diversité sociale puisque, si certains sont issus de milieu favorisé dont les parents travaillent au Luxembourg, d'autres sont issus de milieu défavorisé. L'école J.M., classée en zone d'éducation prioritaire (ZEP), est composée de six classes regroupant 135 élèves. Concernant le B2i, 62 % des élèves l'ont obtenu. Les résultats aux évaluations de grande section/cours préparatoire (GS/CP) montrent que 44 % des élèves ont des acquis fragiles dans le domaine de la langue et 27 % dans celui du nombre. Nous avons réciproquement 7 % et 9 % d'acquis insuffisants. L'école maternelle S est composée de cinq classes regroupant 127 élèves. Des données sur les élèves montrent que seuls quatre élèves sont suivis par le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) depuis 2007 et aucun n'est maintenu dans le cycle.

Les instruments de recherche

L'analyse des *projets d'école* doit permettre de montrer si les modalités de fonctionnement choisies au sein des conseils des maîtres permettent de se conformer aux attentes institutionnelles. L'écart éventuel sera analysé plus précisément entre le prescrit et le réel. Cette enquête ayant eu lieu lors de la deuxième année de fonctionnement des APE, il a été possible de recueillir les premiers bilans sur la mise en œuvre des APE et les effets repérés.

Des *questionnaires* à destination des enseignants (annexe 1) et des parents (annexe 2) des écoles élémentaire et maternelle et des élèves de l'élémentaire (annexe 3) sont construits autour des axes suivants :

- *L'aide personnalisée à l'élève*³ : il s'agit de repérer les modalités pour la mise en place de ce dispositif (organisation, objectif visé, information aux familles, implication volontaire des acteurs) ainsi que les modalités de fonctionnement (choix des élèves autour de quelles difficultés, forme de travail et pratiques durant les APE) et les effets constatés (apports, transformations pédagogiques et évolution du rapport à l'école). Les questions permettant de décrire le fonctionnement des APE sont fermées, à choix binaires ou à choix multiples. Celles relatives aux effets constatés sont des questions de classement ou semi-ouvertes.
- *Le retour en classe*⁴ : les questions posées permettent de recueillir les points de vue des acteurs sur les changements observés auprès des élèves en fonction des difficultés ciblées (en termes d'apprentissages, d'implication en classe, de participation), les liens entre l'école et les familles (retours

faits auprès des familles) ainsi que les relations entre les pratiques en APE et les pratiques en classe. Les questions centrées sur ces indicateurs sont des questions de classement, ou à choix multiples avec ouverture.

- *L'identification* : il a été demandé aux élèves de préciser leur âge, leur sexe et leur classe. Les enseignants sont amenés à donner des renseignements sur leur ancienneté dans la profession, la situation géographique de l'école et le niveau de leur classe. Les parents sont invités à préciser les items tels que leur niveau d'études, leur profession et leur situation géographique.

Concernant la passation, les questionnaires ont été envoyés aux directeurs d'école d'application qui se chargent de les diffuser à tous les enseignants, élèves et parents d'élèves concernés par les APE. Une fois remplis, les questionnaires sont retournés aux directeurs.

Les échantillons

Toutes écoles confondues, 28 parents (huit en maternelle et 20 en élémentaire) ont répondu au questionnaire. Dans un premier temps, la catégorie socio-professionnelle ainsi que le niveau d'études de la mère et du père ont été demandés ; des chiffres supérieurs à 28 ont alors été obtenus et répartis comme suit. Dix sont sans profession, 13 de catégorie socioprofessionnelle inférieure, 19 de catégorie socioprofessionnelle moyenne et deux de catégorie socioprofessionnelle supérieure. Les niveaux d'études obtenus sont les suivants : CM2 (une réponse), brevet d'enseignement professionnel ou certificat d'apprentissage professionnel (19 réponses), brevet de collèges (deux réponses), baccalauréat (sept réponses) et études supérieures (11 réponses). Concernant les lieux de résidence et le cycle dans lequel se trouve leur enfant, des taux de réponse très élevés ont été obtenus. En effet, sur 28 personnes interrogées, 24 ont répondu au premier item et 27 au second. Ils habitent en agglomération (11 réponses), en centre-ville (neuf réponses), en banlieue (deux réponses) ou en zone rurale (deux réponses). Les parents ont des enfants répartis de manière égale dans les deux cycles (14 en cycle 2 et 13 en cycle 3).

Neuf enseignants (six de la maternelle et trois de l'élémentaire) ont répondu au questionnaire dont, huit professeurs des écoles et un professeur des écoles maître formateur. Trois d'entre eux ont une expérience professionnelle inférieure à 10 ans, deux comprise entre 10 et 15 ans et quatre supérieure à 15 ans. Ils enseignent en cycle 1 (quatre réponses), en cycle 2 (quatre réponses) et en cycle 3 (une réponse) dans des écoles situées en centre-ville (cinq réponses) et en zone d'éducation prioritaire (quatre réponses).

Vingt élèves ont répondu au questionnaire dont huit garçons et douze filles, nés entre 1998 (un élève), 1999 (quatre élèves), 2000 (quatre élèves), 2001 (cinq élèves), 2002 (deux élèves) et 2003 (quatre élèves). Six d'entre eux sont scolarisés en cycle 2 et quatorze en cycle 3.

Les limites méthodologiques

La première limite pouvant être évoquée est le faible taux de retours des écoles voulant participer à cette étude (quatre écoles ayant répondu favorablement sur les onze contactées). Au sein des écoles de notre échantillon, le taux de retour des questionnaires distribués s'élève à la moitié des enseignants (neuf sur 18) et des parents (28 sur 56). Pour les élèves, il a été comptabilisé un peu plus du tiers d'entre eux (20 sur 56). L'auteure a opté alors pour une démarche qualitative et non quantitative, sachant que les résultats apportés ne pourront pas être généralisés à l'ensemble des situations. De plus, il semble peu pertinent de définir des catégories distinctives au sein des publics ; c'est pourquoi il sera fait une analyse intergroupe des résultats.

Les questions posées dans cette recherche au moyen de questionnaires permettent d'obtenir des données sur l'appréciation des acteurs de ce dispositif ; de ce fait leurs propos ont été retenus, sans aller recueillir des données chiffrées sur les performances des élèves.

Les résultats

Le dispositif comme ensemble de mesures structurées

Dans le référentiel, il a été mis en avant la nécessité d'offrir un cadre permettant une action organisée. Afin de vérifier la conformité entre le prescrit et la mise en place sur le terrain, l'auteure procédera à l'analyse des projets d'école et des réponses aux questionnaires.

Du prescrit au réel

À la lecture des *projets d'école*, il ressort une certaine *conformité par rapport au cadrage prescrit* dans le fonctionnement tant au palier des intervenants (en général l'enseignant de la classe) que de l'organisation retenue en conseil des maîtres. Dans les *questionnaires*, à la question sur l'organisation des APE, l'ensemble des acteurs répond que celles-ci se déroulent majoritairement le midi (14 réponses de la part des élèves, 15 réponses des parents, quatre réponses des enseignants) et qu'elles sont prises en charge par l'enseignant habituel (17 réponses des élèves, six réponses des enseignants). Par ailleurs,

les groupes d'élèves sont restreints : en général, ils ne dépassent pas cinq élèves. Ce choix organisationnel a été décidé en équipe (trois réponses) ou après discussion avec les parents (quatre réponses); ce qui semble les satisfaire puisqu'ils jugent ce choix pertinent (19 réponses) et les horaires adaptés (cinq réponses).

Les aides envisagées

Par ailleurs, concernant les *publics visés et les types d'aide envisagée*, on peut noter, à la lecture des **projets d'écoles**, que le public visé est constitué d'élèves non francophones, d'élèves faiblement «parleurs», d'élèves catégorisés comme ayant besoin d'être sollicités dans leur démarche graphique ou d'élèves éprouvant des difficultés dans le domaine des mathématiques. Les différents types de difficultés sont liés aux apprentissages, d'une part, et aux attitudes de l'élève face à l'école, d'autre part. Ainsi, les objectifs visés par les APE sont non seulement disciplinaires (langage, lecture, vocabulaire) mais aussi méthodologiques (mémorisation, compréhension des consignes) et comportementaux (estime de soi, socialisation, communication).

Du côté des **enquêtés**, à la question sur les difficultés éprouvées par les élèves⁵, le nombre suivant de réponses a été obtenu (voir tableau 3), et ce, selon les cinq catégories préétablies dans le questionnaire.

Tableau 3
Les difficultés prises en charge dans le cadre des APE⁶

	<i>Apprentissage</i>	<i>Méthodologie</i>	<i>Relations</i>	<i>Rapport au travail</i>	<i>Comportement</i>
Élèves	22	6	3	11	5
Professeurs	10	8	8	6	8
Parents	20	12	11	10	8

Des similitudes ont été observées quant aux difficultés citées par les différents acteurs. Plus précisément, parmi les items donnés par les personnes interrogées lorsqu'il leur est demandé de décrire les difficultés⁷, il est possible de citer pour :

- *l'apprentissage* : langage, mathématiques, écriture, grammaire ;
- *le rapport au travail* : manque d'autonomie, manque de confiance, maturité et timidité ;

- *les relations* : élèves en retrait par rapport au groupe, peu de prise de parole en classe, peur de répondre, fait d'être mal à l'aise avec les autres ;
- *la méthodologie* : mémorisation et concentration, compréhension, difficulté d'entrer dans la tâche, manque de méthode, organisation de son travail, difficulté à entrer dans une activité ;
- *le comportement* : bagarres, comportement en classe, manque d'intérêt, refus de participer.

Il ressort de ces différents recueils une conformité entre le prescrit et la mise en place sur le terrain ; l'APE représente un cadre permettant une action organisée.

Le dispositif comme objet concret produisant des effets

Le deuxième critère évoqué dans le référentiel est celui de l'amélioration sur le plan des apprentissages scolaires, méthodologiques et comportementaux, et ce, au sein de l'APE, d'une part, et lors du retour en classe, d'autre part.

Lors de l'APE

Dans un premier temps, nous avons pris connaissance des apports des APE au regard des bilans faits dans les *projets d'école* (voir tableau 4).

Tableau 4
Les bilans et perspectives

Bilan et analyse	Très positif. Tous les enfants ont progressé rapidement. Homogénéisation du groupe classe. Plaisir d'apprendre et d'avoir une aide individualisée. Les acquisitions de chaque élève concerné sont pointées. Son comportement, son attitude et ses réactions face à l'aide sont analysés. Des progrès ont été observés dans l'acquisition des notions mathématiques et du geste graphique. L'évaluation sur le plan du langage est plus difficile, il faudrait cibler davantage les objectifs à atteindre.
-------------------------	---

Il apparaît ainsi une satisfaction quant aux progrès des élèves. Toutefois, quelques nuances sont à apporter. En effet, les évaluations mettent en avant des progrès différents selon les matières travaillées en APE. Il est possible de penser que, dans le cadre des mathématiques, les difficultés d'apprentissage étant de l'ordre de la systématisation et de l'automatisation, elles sont plus faciles à repérer et à travailler contrairement aux difficultés langagières.

Dans le *questionnaire*, il a été demandé aux enquêtés les effets constatés. Selon ces derniers, ce dispositif parvient à réduire ces difficultés éprouvées puisque les parents ont observé des changements positifs chez leur enfant. Cela se traduit, selon leurs réponses à la question 19, par de meilleures notes, une aisance dans la prise de parole, une confiance en soi, une implication dans le travail et des progrès pour ce qui est de la compréhension et de la mémorisation. Il est possible de noter ces mêmes tendances de la part des enseignants et des élèves qui répondent respectivement aux questions 10 et 6 que l'APE permet de les aider à progresser et à prendre confiance en eux.

Lors du retour en classe

Dans un second temps, les différents acteurs ont été interrogés sur les changements observés auprès des élèves *lors de leur retour en classe*⁸ et les résultats suivants ont été obtenus (voir tableau 5).

Tableau 5
Effets des APE lors du retour en classe

	<i>À l'aise</i>	<i>Prise de parole</i>	<i>Apprentissage</i>	<i>Méthode</i>	<i>Rapport au travail</i>	<i>Comportement</i>
Élèves	12	12	Nr	13	15	Nr
Professeurs	3	11	3	Nr	Nr	8
Parents	21	2	11	7	6	4

Les parents affirment que, à la suite des commentaires des enseignants, les élèves se sentent plus en confiance pour faire les exercices demandés et s'impliquer en classe. Au-delà de ces constats, les enfants s'intéressent à ce qu'ils font, ont envie d'aller à l'école et parlent avec l'enseignant. De plus, malgré le manque de retours systématiques de l'enseignant sur le travail de l'élève en classe par suite des APE, il semble que des changements ont pu être observés quant aux apprentissages, aux méthodes et au rapport au travail. Par contre, concernant le comportement et les relations, les résultats ne sont pas aussi nets.

Du point de vue des enseignants, le constat est plutôt mitigé concernant le retour en classe puisque seuls trois d'entre eux trouvent les élèves plus à l'aise. Parmi les réponses positives, il est possible de remarquer que les élèves montrent plus de confiance et s'impliquent davantage en prenant la parole soit pour répondre soit pour poser des questions.

Les élèves, quant à eux, disent se sentir plus à l'aise pour les raisons suivantes : ils participent davantage, ont moins peur de répondre et se font de nouveaux copains. Quelques élèves restent toutefois en difficulté ou se sentent dévalorisés. Par ailleurs, les élèves ont plus de facilité dans leur travail. En classe, ils ont vu leurs résultats progresser. Ils se sentent en réussite et font moins d'erreurs. Pour finir, ils pensent mieux organiser leur travail, notamment en ce qui concerne les devoirs à faire.

À lumière de ces résultats, ce dispositif intermédiaire apporte quelques améliorations tant lors de l'APE que lors du retour en classe.

Discussion

Le dispositif comme espace de formation

Le dernier critère, visé par l'instauration des APE et mis à jour dans le référentiel, est la transformation des pratiques des enseignants et la construction de nouvelles compétences, et ce, en référence au référentiel de compétences des professeurs (Ministère de l'Éducation nationale, 2007).

Une action préventive

Tout d'abord, de par ce dispositif, l'auteure de la présente étude suggère, comme l'ont évoqué certains enseignants, qu'ils sont à même de *spécifier plus précisément les problématiques des élèves*. Dans le cadre des APE, et en référence à la compétence « prendre en compte la diversité des élèves », il semblerait que les enseignants ont développé la capacité à accompagner chaque élève et à différencier leur enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. De plus, ils ont appris à déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits. Ainsi, chaque élève peut développer un regard positif sur lui-même.

Une action reméditative

Ensuite, au regard des *projets d'école* et des réponses aux *questionnaires*, les enseignants *mettent en œuvre des dispositifs pédagogiques* visant à adapter la progression à la diversité des élèves. En effet, dans les projets d'école, les supports décrits sont de nature plutôt variée et de type ludique (TICE, jeux – lecture, mathématiques, construction, mémorisation, imitation, société, à règles –, fichier de compréhension, parcours d'équilibre, motricité fine, manipulation).

Ces formes de travail semblent satisfaire les parents et les élèves puisque, dans l'enquête de terrain, à la question sur l'organisation des APE, les parents comme les élèves sont favorables à ces formes de travail même si les leçons apparaissent à leurs yeux comme la situation la plus utilisée (26 réponses) avant les jeux (quatre réponses) et l'informatique (une réponse). De leur côté, les enseignants décrivent des formes de travail relevant principalement de la manipulation et des jeux. Dans un tel contexte, ils estiment jouer un rôle de remédiateur (cinq réponses), d'animateur (quatre réponses) et d'accompagnateur (deux réponses).

Cependant, même si ce dispositif ne semble pas aux yeux des enseignants, transformer leurs pratiques professionnelles (quatre réponses sur neuf), il permet une certaine homogénéisation du groupe classe en facilitant l'implication d'élèves qui, jusque-là, restaient en retrait.

Une action informative

Pour finir, l'un des référents de la recherche était relatif à *l'information et à la communication*. Dans les *projets d'école*, il est possible de noter ce souci d'explicitation des APE auprès des parents au travers de réunions et d'entretiens individuels. Ces efforts de communication semblent très importants puisque peu de refus de la part des parents n'ont été constatés. Dans 20 cas sur 28, l'enseignant a proposé aux parents un suivi en APE ; ces derniers étaient tous d'accord. D'ailleurs, dans les *questionnaires*⁹, élèves comme parents répondent que la participation aux APE se fait tout à fait volontairement (14 réponses d'élèves), et ce, après avoir été informés par l'équipe enseignante (six réponses de parents) ou le directeur (six réponses de parents), sous forme orale (réunions, six réponses de parents) ou écrite (mot dans le livret, deux réponses de parents). L'auteure suppose que ceci est un élément important face à ce public puisque, dans le questionnaire, il ressort que les parents retrouvent une confiance en l'école (« on prend en compte leur enfant ») et en la prise en charge de la difficulté scolaire (« on met en place des solutions »). En revanche, la communication sur les progrès des élèves au cours de l'aide personnalisée est moins mise en avant dans les réponses des parents ; peu d'entre eux disent avoir eu des éléments.

Ainsi, concernant la compétence « travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école », les enseignants ont davantage pu communiquer avec les premiers en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de leurs enseignements et sur les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier. Toutefois une

limite peut être évoquée sur la diffusion des progrès éventuels constatés auprès des parents et sur la collaboration entre collègues (très peu de retours à cette question pouvant s'expliquer par le fait que les enseignants s'occupent de leurs propres élèves ou par leur manque d'expérience). Il s'agirait alors de réfléchir à l'inscription de la pratique professionnelle dans l'action collective de l'école.

Conclusion

En conclusion, il apparaît tout d'abord que les modalités de fonctionnement choisies au sein des conseils des maîtres sont conformes aux attentes institutionnelles et favorisent la venue des élèves. En effet, par suite des différents modes de communication, les familles et les élèves se montrent volontaires pour participer aux APE et apprécient, dans l'ensemble, les formes de travail et l'organisation retenue. Par contre, le manque de retours faits à ce jour par les enseignants concernant les éventuels progrès réalisés par les élèves à leurs parents est à déplorer. Par ailleurs, il ressort que les APE permettent une meilleure prise en charge de la difficulté scolaire. Sur le plan des APE, d'une part, et du retour en classe, d'autre part, une évolution plutôt positive a pu être observée concernant les apprentissages, les apports méthodologiques et les relations entre élèves ou entre élèves et enseignants, ceci étant facilité notamment par un travail en petit groupe, des supports ludiques et une prise en compte de l'élève. À la lumière des propos des acteurs, il est possible de remarquer que cela engendre un nouveau rapport à l'école de la part des acteurs. Les élèves comme les parents mettent en avant une plus grande confiance dans la capacité à réussir et une plus grande estime de soi. En revanche, ce dispositif n'entraîne pas spécialement de modifications particulières des pratiques enseignantes et de leurs relations avec leurs collègues.

NOTES

1. Des directeurs d'école et des enseignants ont été interrogés par questionnaires sur les thèmes suivants : 1) choix des élèves, organisation des groupes, 2) contenu de l'aide, 3) spécificité des aides, 4) organisation dans l'école, 5) coordination, 6) implication des élèves et effets, 7) rapports avec les parents. Les résultats de cette enquête sont diffusés sur un site Internet sur la base de fiche « des questions, des problèmes » [<http://forum.doctissimo.fr/>. L'aide personnalisée : des réactions dans les écoles, des questions, L'aide personnalisée : des questions, des réponses].
2. Les parents s'expriment sur les dispositifs d'aide personnalisée : par exemple, un forum sur Internet, présentant des points de vue nombreux de régions diverses (http://forum.doctissimo.fr/grossesse-bebe/familles-nombreuses/personnalisee-organisation-enfants-sujet_146270_1.htm).
3. Thèmes I dans le questionnaire de l'enseignant (annexe1), dans le questionnaire des parents (annexe 2), dans le questionnaire de l'élève (annexe 3).
4. Thèmes II dans le questionnaire de l'enseignant (annexe1), dans le questionnaire des parents (annexe 2), dans le questionnaire de l'élève (annexe 3).
5. Question 8 dans le questionnaire de l'enseignant (annexe1), question 6 dans le questionnaire des parents (annexe 2), question 7 dans le questionnaire de l'élève (annexe 3).
6. Le total des réponses est supérieur à l'échantillon dans la mesure où plusieurs choix étaient possibles.
7. Question 8 dans le questionnaire de l'enseignant (annexe1), question 6 dans le questionnaire des parents (annexe 2), question 7 dans le questionnaire de l'élève (annexe 3).
8. Question II2 dans le questionnaire de l'enseignant (annexe1), question II7 dans le questionnaire des parents (annexe 2), question II1 dans le questionnaire de l'élève (annexe 3).
9. Question I17 dans le questionnaire des parents (annexe 2), question I9 dans le questionnaire de l'élève (annexe 3).

RÉFÉRENCES

- Bachelard, S. (1958). *La conscience de la rationalité. Étude phénoménologique sur la physique mathématique*. Paris : Presse Universitaire France.
- Figari, G. (1994). *Évaluer quel référentiel*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-94.
- Lecoindre, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Les compétences professionnelles des maîtres*. Extrait de http://sccco.paris.iufm.fr/IMG/pdf/Recapitulatif_des_competences_profs_2007_.pdf.
- Picot, F., & Popet, A. (2009). L'aide personnalisée. *L'école aujourd'hui*, 1, 19-27.

Date de réception : 21 août 2010

Date de réception de la version finale : 3 janvier 2012

Date d'acceptation : 9 février 2012

ANNEXE 1

Questionnaire destiné aux enseignants¹**I – L’aide personnalisée à l’élève** (Cocher la réponse appropriée)

1. Les APE ont lieu
 - a. Le matin 0
 - b. Le midi 0
 - c. Le soir 0
2. Vous prenez en charge
 - a. Vos propres élèves 0
 - b. Les élèves d’autres classes uniquement 0
 - c. Des élèves de votre classe et d’autres classes 0

Quel niveau ?

Pourquoi ce choix organisationnel ?

3. Les APE sont conçues comme :
 - a. Temps de remédiation à des difficultés 0
 - b. Temps d’anticipation à une nouvelle notion 0
4. Combien d’élèves participent par session ?
5. Combien avez-vous suivi d’élèves depuis le début de l’année ?
6. Le choix des élèves s’est fait :
 - a. A votre demande 0
 - b. A la demande des parents 0
 - c. A la demande des élèves 0
 - d. Après concertation enseignants/parents 0
 - e. Après concertation enseignants/parents/élèves 0
7. Les élèves concernés sont-ils inscrits dans d’autres dispositifs d’aide ?
 - a. Oui 0
(préciser :)
 - b. Non 0
8. Comment sont-ils regroupés ?
(Classer deux items maximum par ordre d’importance
1: plus important/2: moins important) :

Sont-ils regroupés par		Nombre d’élèves	Donner un exemple
Difficulté d’apprentissage ?			
Difficulté méthodologique ?			
Difficulté comportementale ?			
Difficulté relationnelle ?			
Difficulté liée au rapport au travail			

9. Lors des APE,

	Donner un exemple
quelles formes de travail choisissez-vous ?	
quel est votre rôle ?	
quelles situations pédagogiques mettez-vous en place ?	
quels supports utilisez-vous ?	

10. Quels changements avez-vous pu observer auprès des élèves ?

(Classer deux items maximum par ordre d'importance : 1: plus important/2: moins important)

Les élèves ont progressé au niveau :		Donner un exemple
des apprentissages		
des progrès méthodologiques		
du comportement		
des relations		
du rapport au travail		

11. À votre avis, les élèves apprécient-ils les APE ?

- a. Oui 0
- b. Non 0

Pourquoi ?

II – Le retour en classe

(Cocher la réponse appropriée)

1. Les élèves se sentent-ils plus à l'aise en classe ?

- a. Oui 0
- b. Non 0

Comment cela se traduit-il ?

2. Quels changements avez-vous pu observer auprès des élèves en classe ?

Les élèves ont progressé au niveau :		Donner un exemple
des apprentissages	Oui / Non	
De la méthode de travail	Oui / Non	
du comportement	Oui / Non	
des relations	Oui / Non	
du rapport au travail	Oui / Non	

3. Les élèves montrent-ils plus de confiance pour

- a. Faire des exercices demandés 0
- b. Prendre la parole en classe 0
- c. Répondre aux questions de l'enseignant 0
- d. Travailler en groupe 0
- e. Poser des questions en cas de difficultés 0

4. En cas de difficulté en classe, les élèves :
- a. Posent des questions dans l'instant 0
 - b. Attendent les APE 0
5. Quelles modifications ce dispositif a-t-il entraînées ?
*(Classer deux items maximum par ordre d'importance :
 1: plus important/2: moins important)*

Vous avez opéré des changements :		Expliciter à l'aide d'un exemple
dans vos pratiques		
dans votre considération de la difficulté		
dans la gestion de la difficulté		
dans vos rapports avec vos collègues		
Dans vos rapports avec le RASED		

ANNEXE 2

Questionnaire destiné aux parents²**I – L'aide personnalisée à l'élève** (Cocher la réponse appropriée)

12. Les APE ont lieu
- | | |
|-------------|---|
| a. Le matin | 0 |
| b. Le midi | 0 |
| c. Le soir | 0 |
13. Votre enfant est pris en charge par :
- | | |
|-------------------------------------|---|
| a. Son enseignant habituel | 0 |
| b. Un enseignant d'une autre classe | 0 |

Que pensez-vous de ce choix organisationnel ?

14. Dans quelle classe est votre enfant ?
15. Qui vous a proposé ce dispositif d'aide ?
16. Comment avez-vous été informé de l'existence des APE ?
17. Étiez-vous d'accord pour que votre enfant suive les APE ?
- | | |
|--------|--|
| a. Oui | |
| b. Non | |

Pourquoi ?

Si non, qu'est-ce qui vous a fait changer d'avis ?

18. Pour quelle raison votre enfant suit-il les APE ?
- (Classer la(es) difficulté(s). Deux réponses maximum par ordre d'importance :
1: plus important/2: moins important)

Votre enfant a-t-il une :	Réponse	Décrire la difficulté repérée
Difficulté d'apprentissage ?		
Difficulté méthodologique ?		
Difficulté comportementale ?		
Difficulté relationnelle ?		
Difficulté liée au rapport au travail ?		

19. Quels changements avez-vous pu observer auprès de votre enfant ?

(Classer deux réponses maximum par ordre d'importance :
1: plus important/2: moins important)

Il a progressé au niveau :		Donner un exemple
des apprentissages		
des progrès méthodologiques		
du comportement		
des relations		
du rapport au travail		

20. A votre avis, votre enfant apprécie-t-il les APE ?

- a. Oui 0
b. Non 0

Pourquoi ?

21. Quel regard portez-vous sur les APE ?

(Classer ces réponses par ordre d'importance. 1: plus important, 5: moins important)

Les APE permettent :
De mieux comprendre votre enfant en tant qu'élève
De mieux prendre en considération les élèves
D'appréhender différemment le rôle de l'école
D'avoir plus confiance en l'école dans la prise en charge des élèves

II – Le retour en classe

(Cocher la réponse appropriée)

6. Votre enfant se sent-il plus à l'aise en classe ?

- a. Oui 0
b. Non 0

Comment cela se traduit-il ?

7. L'enseignant de la classe vous a-t-il fait des remarques concernant des changements chez votre enfant ?

(Choisir les deux réponses les plus importantes)

Selon l'enseignant, votre enfant a progressé au niveau :		Donner un exemple
des apprentissages	Oui / Non	
De la méthode de travail	Oui / Non	
du comportement	Oui / Non	
des relations	Oui / Non	
du rapport au travail	Oui / Non	

8. L'enseignant de la classe vous a-t-il fait part que votre enfant montre plus de confiance pour :

- a. Faire des exercices demandés 0
b. Prendre la parole en classe 0
c. Répondre aux questions de l'enseignant 0
d. Travailler en groupe 0
e. Poser des questions en cas de difficultés 0

ANNEXE 3**Questionnaire élève³****II – Les Aides personnalisées à l'élève***(Cocher la case appropriée).*

1. Tu suis les APE :
 - a. Le matin 0
 - b. Le midi 0
 - c. Le soir 0
2. Elles sont prises en charge
 - a. Par ton enseignant habituel 0
 - b. Par un autre enseignant 0
3. Combien d'élèves suivent les APE avec toi ?
 - a. 1 0
 - b. 2 0
 - c. 3 0
 - d. 4 0
 - e. 5 0
4. Qui t'as proposé les APE ?
 - a. Ton enseignant te l'a suggéré 0
 - b. Tu as demandé à y participer 0
 - c. Tes parents t'ont soumis l'idée d'y participer 0
5. Tu étais volontaire pour y participer.
 - a. Oui 0
 - b. Non 0
6. Qu'est-ce qui te posait problème en classe et t'a amené à suivre les APE ?

(Colorie la case correspondant à ta difficulté et complète ta réponse dans les cases appropriées)

Tu as des difficultés :	Peux-tu décrire la difficulté ?	Que t'apportent les APE ?
à apprendre		
à organiser ton travail		
A bien te comporter en classe		
à prendre la parole en classe		

7. Lors des APE, tu travailles
 - a. Avec l'enseignant 0
 - b. Avec un copain 0
 - c. Avec des copains 0
 - d. Seul 0