

Table des matières

1	INTRODUCTION	4
2	CADRE THÉORIQUE	6
2.1	LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	6
2.1.1	<i>Bandura et le sentiment d'auto-efficacité dans la lignée de la théorie sociocognitive</i>	6
2.1.2	<i>Les sources du sentiment d'efficacité personnelle</i>	9
2.1.3	<i>Le sentiment d'efficacité personnelle et les apprentissages scolaires.....</i>	11
2.2	L'ESTIME DE SOI	16
2.2.1	<i>Définition</i>	16
2.2.2	<i>Le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi.....</i>	17
2.3	DE L'INTÉGRATION À L'INCLUSION SCOLAIRE	18
2.3.1	<i>Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)</i>	18
2.3.2	<i>L'intégration et l'inclusion</i>	19
2.3.3	<i>L'inclusion scolaire et ses effets.....</i>	21
2.3.4	<i>Les différentes mesures prévues par le canton de Vaud dans une visée inclusive</i>	23
2.4	LA DIFFÉRENCIATION.....	25
2.4.1	<i>Définition</i>	25
2.4.2	<i>La différenciation pédagogique, une nécessité actuelle.....</i>	26
3	PROBLÉMATIQUE	29
4	MÉTHODOLOGIE.....	32
4.1	CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET POPULATION ÉTUDIÉE	32
4.2	LES OUTILS DE RÉCOLTE DES DONNÉES ET LE DISPOSITIF DE RECHERCHE	33
4.2.1	<i>L'utilisation d'un questionnaire</i>	34
4.2.2	<i>Les activités mathématiques et les observations menées</i>	38
4.3	TRAITEMENT DES DONNÉES	39
5	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	41
5.1	LES RÉSULTATS DE AX	42
5.2	LES RÉSULTATS DE VN	43
5.3	LES RÉSULTATS DE LS	44
5.4	LES RÉSULTATS DE SM	45

5.5	LES RÉSULTATS DE RM	46
5.6	LES RÉSULTATS DE IL	47
5.7	LES RÉSULTATS DE AG.....	48
5.8	LES RÉSULTATS DE DL	49
6	ANALYSE GLOBALE DES RÉSULTATS.....	51
6.1	ANALYSE GLOBALE DES DONNÉES DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	51
6.2	ANALYSE GLOBALE DES DONNÉES DES ÉLÈVES AYANT UN CURSUS SCOLAIRE ORDINAIRE ...	55
6.3	ANALYSE COMPARATIVE DES RÉSULTATS OBTENUS.....	58
7	CONCLUSION	61
7.1	LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....	63
8	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :.....	65
9	ANNEXES	70
9.1	ANNEXE 1 : PREMIÈRE ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE	70
9.2	ANNEXE 2 : DEUXIÈME ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE	71
9.3	ANNEXE 3 : TROISIÈME ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE	72
9.4	ANNEXE 4 : QUATRIÈME ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE.....	73
9.5	ANNEXE 5 : CINQUIÈME ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE	75
9.6	ANNEXE 6 : LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ (LES).....	76
9.7	ANNEXE 7 : LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (LEO)	77
9.8	ANNEXE 8 : RÈGLEMENT D'APPLICATION DE LA LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (RLEO).....	80
9.9	ANNEXE 9 : LOI SUR LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE (LPS).....	82
9.10	ANNEXE 10 : LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES NE BÉNÉFIANT D'AUCUNE MESURE D'AIDE SPÉCIFIQUE	85

1 Introduction

La perception du sentiment d'efficacité personnelle par les élèves est une question qui nous intéresse particulièrement, essentiellement en raison de son importance dans les apprentissages scolaires. Suite à la lecture et l'analyse d'un texte dans le module « BP23REC – Introduction à la recherche en sciences de l'éducation » traitant du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, nous avons commencé à nous poser des questions sur le sujet. C'est alors que nous avons débuté la lecture de textes traitant du thème, ce qui nous a amené à comprendre qu'il y avait une forte interaction entre le sentiment d'auto-efficacité des élèves et leurs apprentissages scolaires (Bandura, 2007).

La lecture de textes et l'intérêt pour le sujet nous ont permis de prendre conscience du phénomène et d'être plus attentive à ce fait. Durant le stage d'automne 2014, nous avons pu constater qu'un élève bénéficiant d'aide d'une enseignante d'appui se sentait dépassé par les tâches imposées lorsque cette dernière n'intervenait pas auprès de lui. En effet, quand cet élève se trouvait devant une fiche, il allait systématiquement, parfois avant même d'entendre la consigne de son enseignante, demander un soutien individuel auprès d'un adulte. Lorsque l'enseignante d'appui n'intervenait pas en classe, c'est auprès de nous qu'il venait exprimer ses incertitudes et demander de l'aide. Après quelques semaines, nous avons décidé de le laisser travailler seul, après lui avoir dit que nous le croyions capable de réussir son exercice. Nous avons alors pu constater que cet élève est parvenu à effectuer la fiche correctement et de manière autonome. Le fait d'exprimer notre croyance en ses capacités a fait qu'il s'est lancé dans la tâche et nous a montré de quoi il était réellement capable. Cet événement nous a interpellé et a servi de point de départ pour entamer cette recherche.

Durant nos observations, nous avons également eu l'occasion de constater que de plus en plus d'élèves bénéficient de mesures de prise en charge en classe ou hors classe. Ce constat peut directement être mis en lien avec la politique actuelle suisse. En effet, une politique pédagogique compensatoire ou spécialisée est actuellement prévue dans notre pays afin de favoriser et faciliter le développement cognitif ainsi que pour permettre à tous les élèves d'entrer plus facilement dans les différents apprentissages (LEO, Art. 98 – 102)¹. La pédagogie compensatoire est mise en place dans le but d'aider les élèves de l'enseignement obligatoire qui éprouvent des difficultés scolaires.

¹ Voir Chapitre 2.3.3, qui traite de l'intégration et de l'inclusion scolaire.

Ses mesures peuvent être individuelles (cours d'appui, cours intensifs de français) ou collectives (classes d'accueil, classes de développement). Quant à la pédagogie spécialisée, elle est destinée aux élèves dont la situation exige des adaptations spécifiques dans leur parcours scolaire, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental et tend à favoriser l'autonomie, l'acquisition de connaissances, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui, en vue de la meilleure intégration sociale possible (LES, Art 1 et 2)². L'obligation éducative en Suisse est donc de pouvoir proposer et fournir les moyens nécessaires permettant à ces écoliers de réussir. En prenant en compte leur besoin, l'offre éducative doit être adaptée, différenciée ou individualisée. (LPS, Art. 9 – 13)³.

Nous sommes donc partie de notre intérêt sur la question du sentiment d'efficacité des élèves, de l'observation de l'élève qui nous a interpellé et de la présence nombreuse d'écoliers bénéficiant d'aide particulière. Ainsi, il nous a semblé intéressant d'approfondir la question de la perception du sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers du Cycle I suivis par un enseignant spécialisé ou un enseignant d'appui au cours d'un semestre scolaire. De plus, nous avons trouvé important d'essayer de voir s'il y avait un plus grand écart entre la perception que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont de leurs performances et la réalité, du fait qu'ils ont, selon nous, un sentiment d'auto-efficacité plutôt bas.

Dans les deux premiers chapitres de ce travail de mémoire figurent l'introduction ainsi que le cadre théorique. Ce dernier explicite les concepts de sentiment d'efficacité personnelle, d'estime de soi, d'inclusion scolaire ainsi que de différenciation. Un troisième chapitre « Problématique » sera destiné à la présentation des questions de recherche et hypothèses et le quatrième chapitre exposera la méthodologie. Dans la suite de ce travail, nous décrirons et analyserons les résultats des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les réponses des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire se ressemblant passablement, nous avons pensé qu'il serait plus adéquat de les mettre en annexe (Annexe 10). Finalement, nous analyserons les réponses obtenues chez tous les élèves grâce à des concepts théoriques, en espérant que cette recherche nous ouvrira ainsi qu'à nos lecteurs de nouveaux horizons et perspectives sur le sujet.

² Voir Annexe 6.

³ Voir Chapitre 2.3.3, où les différentes mesures prévues sont exposés.

2 Cadre théorique

2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle tel qu'il est défini par Albert Bandura va être expliqué dans la première partie du cadre théorique. Pour ce faire, nous allons traiter spécifiquement de la définition du sentiment d'efficacité personnelle, des sources et de son influence sur les apprentissages scolaires.

2.1.1 Bandura et le sentiment d'auto-efficacité dans la lignée de la théorie sociocognitive

Albert Bandura, né le 4 décembre 1925 au Canada, est un psychologue qui a largement contribué au développement des sciences cognitives dans les années 70 à 80. Il a peu à peu abandonné le cadre dit de « l'apprentissage social » pour celui de la théorie sociocognitive. Cette dernière « se veut sociale à cause de l'importance qui est accordée aux interactions réciproques qui relient la personne, son comportement et son environnement. Et elle est aussi cognitive car elle reconnaît et explique le rôle des processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et les changements humains » (Dietrich & Mikolajczyk, 2009/2010, p.13). Dans cette perspective, Bandura (2007) « considère l'humain comme l'agent – on pourrait dire l'acteur, de son développement, de son adaptation et de son changement. Etre acteur de sa vie consiste à influencer intentionnellement son propre fonctionnement et son environnement. Chaque individu n'est donc pas seulement le résultat des circonstances de sa vie. Il en est aussi l'origine » (pp. 42-43). De ce fait, chaque être humain est vu comme étant l'agent qui organise, réfléchit et régule ses actions et il parle de la notion d'*agentivité*.

C'est dans les années 80 que Bandura commence à réfléchir et travailler sur la notion du sentiment d'efficacité personnelle, appelé également sentiment d'auto-efficacité ou sentiment de compétence. Ceci l'amène à publier, en 1997, son ouvrage majeur intitulé « Auto-efficacité ». Selon lui, il s'agit du « vecteur le plus puissant, dans l'ensemble des capacités autoréflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines » (Carré, 2004/5, p. 41).

Voici une définition de Bandura (1997), citée par Carré (2004/5) :

« L'efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence. Les croyances d'efficacité forment le fondement de

l'agentivité humaine (*human agency*). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévéérer en face des difficultés » (Carré, 2004/5, p. 41).

L'individu doit donc être le vecteur de sa propre vie et avoir la conviction qu'il a le pouvoir de changer les choses en agissant par une action appropriée. Le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu n'est pas directement lié au nombre d'aptitude qu'il possède, mais plutôt à « ce qu'il croit en faire dans des situations variées » (Lecompte, 2004/05, p. 60). Il faut donc savoir que « l'efficacité personnelle perçue n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes » (Bandura, 2007, p. 64). La motivation, le comportement et les états émotionnels de toute personne dépendent plus de leur croyances que de ce qui est concrètement vrai. Ce qui est donc déterminant n'est pas l'efficacité réelle d'une personne, mais la perception qu'une personne a de son efficacité (Bandura, 2007).

Le sentiment d'efficacité personnelle agit également sur la manière dont les élèves expliquent leur réussite ou leur échec. Ceci peut être directement mis en lien avec la théorie attributionnelle, développée par Weiner (1979, 1984), selon laquelle un élève « attribue des explications causales aux événements auxquels il est confronté et, selon le type des attributions qu'il fait, il ressent diverses émotions qui viennent affecter soit positivement, soit négativement ses attitudes. Les conduites scolaires sont influencées par les attributions causales. » (Barbeau, 1991, p. 17). Weiner (1986) met en avant le fait qu'un individu attribue généralement les échecs et les réussites à la capacité, l'effort, la difficulté de la tâche ou la chance. Ces causes sont catégorisées selon les dimensions suivantes : la stabilité (stable VS instable), le *locus of control* (interne VS externe) et la contrôlabilité (contrôlable VS incontrôlable) de la cause. Au niveau motivationnel, Weiner (1986) postule que le *locus of control* agirait sur l'estime de soi, la stabilité déterminerait les attentes de réussite et la contrôlabilité induirait les émotions (culpabilité, honte).

Si nous revenons au concept développé par Bandura (2007), ses recherches ont démontré que les personnes ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible, en raison des doutes qu'elles ont sur elles-mêmes, ont du mal à se motiver et ne fournissent pas l'effort suffisant pour atteindre les objectifs fixés. De plus, elles ont tendance à renoncer rapidement une fois confrontées à un obstacle

ou à se désintéresser des activités, en raison de leur sentiment d'incompétence⁴. Aussi, les individus avec un sentiment d'efficacité personnelle faible expliquent leur réussite par un locus de contrôle externe, comme par exemple que le niveau de l'évaluation était bas. L'échec serait quant à lui dû à une cause interne et incontrôlable, comme le manque de capacité par exemple (Rotter, 1954).

Dans le cas contraire, plus les personnes ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus elles « (...) choisissent des activités qui présentent pour [elles] un défi plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'[elles] sont [assurées] de maîtriser, plus [elles] se fixent des objectifs élevés, mieux [elles] régulent leurs efforts, plus [elles] persévèrent face à des difficultés, mieux [elles] gèrent leur stress et leur anxiété et meilleures sont leurs performances. » (Galand & Vanlede, 2004, p. 5). Les individus avec un sentiment d'efficacité élevé croient fortement en leurs capacités et considèrent les tâches comme des défis. Ils s'engagent pleinement dans une tâche qui peut être complexe et n'hésitent pas à prendre des risques. Aussi, ils attribuent leur échec à un effort insuffisant et ont conscience de leur rôle dans leur réussite. Finalement, les personnes avec un sentiment d'auto-efficacité élevé exercent un contrôle sur les différents obstacles rencontrés durant les tâches et retrouvent rapidement leur sentiment d'auto-efficacité après un échec ou une moindre performance.

Bouffard-Bouchard (1990), cité par Bandura (2007), mentionne dans une étude quatre bienfaits du développement du sentiment d'efficacité personnelle à l'école. D'une part « les élèves dont le sentiment d'efficacité avait été accru se fixaient des objectifs plus élevés » (p. 327) ; d'autre part, ils « faisaient preuve d'une plus grande flexibilité stratégique dans la recherche de solutions » (p. 327) ; puis ils « obtenaient de meilleures performances intellectuelles » (p. 327) ; finalement, ils « évaluaient avec plus d'exactitude la qualité de leurs performances » (p. 327), éléments qui assurent un bon développement de l'estime de soi.

Le sentiment d'efficacité personnelle est construit à partir de quatre principales sources que nous allons exposer dès à présent.

⁴ Antonyme du terme « sentiment de compétence ».

2.1.2 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

« Les croyances des individus au sujet de leur efficacité personnelle constituent un élément essentiel de leur connaissance de soi » (Bandura, 2007, p. 124). Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité se développe grâce à quatre principales sources : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007). C'est à partir d'une ou plusieurs de ces sources d'informations, présentées ci-dessous, que les croyances de tout individu au sujet de son efficacité personnelle sont construites et se développent.

Les expériences actives de maîtrise, qui correspondent aux performances antérieures et/ou à notre parcours de formation, « [...] constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité [...] » (Bandura, 2007, p. 125) ; elles servent d'indicateur de capacité. Plus une personne vivra de succès, plus elle croira en ses capacités personnelles. L'auteur précise que, pour qu'une situation de succès renforce le sentiment d'auto-efficacité, elle doit être accompagnée d'un effort soutenu et donc ne pas être perçue comme facile. Les difficultés et obstacles seraient « [...] des occasions d'apprendre comment transformer l'échec en succès, en aiguisant les capacités de la personne à mieux contrôler les événements » (Bandura, 2007, p. 125). Dans le cas où une personne aurait un sentiment d'efficacité personnelle bas, une succession d'échecs renforcerait ce sentiment de compétence faible.

Les expériences vicariantes consistent en l'observation d'une autre personne dans le but de pouvoir ensuite reproduire, par modelage, la même action. Observer une personne vivre efficacement une situation jugée problématique peut agir positivement sur la croyance en notre capacité à réussir. Cependant, observer un pair vivre un échec risque d'avoir une influence négative et nous pousser à douter de notre propre efficacité. Savoir qu'un autre apprenant a réussi une activité en se servant de stratégies cognitives que nous maîtrisons peut renforcer notre sentiment d'efficacité personnelle (Schunk & Gunn, 1985). Cependant, il faut savoir que « le modelage n'est pas la seule voie par laquelle les performances d'autrui influencent les croyances d'efficacité. Ces croyances sont également fondées sur la comparaison de ses propres performances avec celles d'autrui à travers un processus de comparaison sociale. » (Galand & Vanlede, 2004, p. 9). En d'autres termes, pour pouvoir connaître ses propres performances, les individus ont tendance à se comparer à des pairs auxquels ils peuvent s'identifier. Ainsi, les informations relatives aux performances d'autrui

peuvent soit « guider la personne dans ses progrès » soit « constituer une menace pour son efficacité perçue » (Galand & Vanlede, 2004, p. 9).

La persuasion verbale est une autre source et correspond aux feed-back, encouragements et/ou avis d'une personne significative de l'entourage de l'individu (parent, enseignant, pair,...), qui exprime sa confiance en les compétences de l'autre. L'élève est sensible à la perception que cette personne a de ses compétences, c'est pourquoi sa propre évaluation a souvent tendance à refléter ces perceptions. (Bandura, 2007). Ainsi, le fait que le parent, le pair ou l'enseignant souligne que l'élève possède les capacités pour maîtriser certaines activités l'incite à fournir un effort supplémentaire pour réussir. Ces stimulations persuasives vont favoriser le développement des aptitudes et le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. L'auteur ajoute que plus la source d'information est crédible, plus les opinions persuasives de cette personne influent sur le sentiment d'efficacité personnelle. L'enfant a donc plus tendance à croire une évaluation provenant d'une personne qui possède une certaine expertise dans le domaine où elle juge. L'évaluation peut être de l'ordre du verbal ou du non-verbal, positive ou négative. (Galand & Vanlede, 2004). Cependant, selon Bandura (2007), « l'évaluation positive [doit se situer] à l'intérieur des limites réalistes. [...] Les attributions persuasives d'efficacité ont [...] leur plus grand impact sur des personnes qui ont quelque raison de croire qu'elles peuvent produire des effets par leurs actions. » (p. 156). Dans le cas contraire, le fait de susciter des croyances d'efficacité personnelle irréalistes détruirait les jugements des personnes en leurs capacités. (Bandura, 2007). En d'autres termes, pour pourvoir soutenir l'efficacité personnelle des élèves, il faudrait essayer de « les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir. » (Galand & Vanlede, 2004, p. 11).

Dernièrement, « les états physiologiques et émotionnels consistent en une auto-évaluation de ses compétences, de sa force et de sa vulnérabilité » (Puozzo Capron, 2010, p.2). Selon Bandura (2007), les personnes évaluent leurs performances en s'appuyant « partiellement sur l'information somatique transmise par leur état physiologique et émotionnel » (p. 163). L'état physiologique fait appel aux émotions inhérentes au corps alors que l'état émotionnel est plus en lien avec les émotions et l'humeur de l'individu. Les informations transmises de ces états vont permettre à l'individu d'interpréter les causes et les effets de la situation, souvent en se basant sur les expériences passées (Puozzo Capron, 2010). Lorsqu'une activation physiologique élevée a lieu, le risque serait qu'il y ait un affaiblissement des performances. Ainsi, dans le cas d'une personne avec un sentiment d'efficacité personnelle bas générée par un état aversif tel que l'anxiété, elle risque fortement de

douter de ses compétences et de vivre par la suite une situation d'échec. Par contre, si un individu ne vit pas un état aversif, il a plus de chances de croire en sa réussite (Rondier, 2004).

2.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle et les apprentissages scolaires

Dans cette partie du travail de recherche, nous allons tenter de mettre en évidence les éléments qui relient le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation et les apprentissages.

« La théorie de l'apprentissage social tente d'expliquer le comportement humain en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux (...). Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre » (Bandura, 1980, p.8). Bruni (2011) affirme dans sa recherche qu'une personne doit être certaine de pouvoir contrôler l'environnement pour ensuite « mobiliser des ressources cognitives », « s'efforcer » et « poursuivre des buts ». Ce même auteur ajoute que pour pouvoir agir sur l'environnement, la motivation est nécessaire.

Ainsi, nous pouvons affirmer que la motivation est une variable influant sur le processus d'apprentissage. Selon l'approche sociocognitive, « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévéérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2009, p.22). Quant à l'apprentissage, il s'agit d'un « processus par lequel un être humain modifie les réseaux d'informations qui existent déjà dans sa mémoire et en crée de nouveaux. » (Viau, 2003, p.8). Il n'y a donc pas d'apprentissage sans motivation et pas de motivation sans apprentissage (Viau, 2003). A cela s'ajoute le sentiment d'efficacité personnelle, qui joue un rôle médiateur dans la dynamique motivationnelle entre l'activité et la persévérance ainsi que l'activité et l'engagement cognitif dans la tâche (Viau, 1994).

En effet, selon Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle a une influence directe sur le niveau de maîtrise des matières scolaires, et donc des apprentissages. Un sentiment d'auto-efficacité élevé amène l'élève à une meilleure régulation des apprentissages car cela permet de plus facilement abandonner les stratégies erronées et sélectionner les plus efficaces. De la sorte, l'élève qui a développé « une certaine élasticité cognitive » (Puozzo Capron, 2010) va s'investir dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés en fournissant l'effort nécessaire pour franchir les éventuels obstacles (Bandura, 2007). « Le sentiment d'auto-efficacité agit [donc] comme un enzyme qui est

l'origine d'un cercle vertueux permettant une approche positive et efficace dans les apprentissages scolaires » (Bruni, 2011, p. 11). A son tour, le développement d'aptitudes contribue à une meilleure réussite et favorise le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007).

En plus de mettre en avant l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans les apprentissages scolaires, Bandura (2007) a déterminé trois niveaux d'efficacité personnelle qui agissent sur le développement des compétences cognitives :

- « la croyance des élèves en leur efficacité, à maîtriser différentes matières scolaires ;
- « la croyance des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez les élèves ;
- « le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement » (Lecompte, 2004/5, p.64).

Le premier niveau est le principal. En effet, selon une étude faite par Collins (1982), cité par Bandura (1982), le sentiment d'efficacité personnelle est un meilleur prédicteur de la performance scolaire que les compétences elles-mêmes. À travers une expérience, il a été observé qu'à niveau d'aptitudes égal, les élèves avec un sentiment d'auto-efficacité élevé résolvent plus de problèmes, approfondissent ceux où ils rencontrent des difficultés et abandonnent très vite les stratégies erronées, ce qui n'est pas le cas des personnes possédant un sentiment d'efficacité bas.

Dans ce premier niveau, Bandura (2007) affirme que la combinaison d'un objectif à long terme avec une série de sous-objectifs accessibles permet une focalisation sur des progrès plutôt que sur des résultats lointains et agit positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle. « Atteindre des sous-objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui aident à susciter et à confirmer un sentiment progressif d'efficacité personnelle » (Bandura, 2007, p. 329). Les buts proximaux permettent à l'apprenant d'accorder à l'activité une signification personnelle ; les réussites progressives lui font alors éprouver une certaine satisfaction (Bandura, 2007). Ce même auteur ajoute que la simplification des buts élevés en des sous-objectifs diminue le risque de découragement chez les apprenants. Dans cette visée, pour pouvoir favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle de ses élèves, un enseignant doit leur fournir un enseignement et des feed-back qui se centrent sur la maîtrise de stratégies permettant un progrès plutôt que de se focaliser sur le niveau de performances réalisées uniquement (Bandura, 2007).

Aussi, la manifestation d'un intérêt intrinsèque pour les matières scolaires est un autre élément important de ce premier type de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Elle est « stimulée par des réactions émotionnelles » (Lecompte, 2004/5, p. 65) et s'acquiert grâce au développement de l'efficacité personnelle. Selon Bandura (2007), un sentiment d'efficacité personnelle élevé permet de construire des expériences de maîtrise positives qui, par la suite, vont faire éprouver une autosatisfaction chez les élèves et ainsi cultiver leur intérêt intrinsèque. « Il a été constaté que presque toute activité peut devenir intrinsèquement intéressante si la personne choisit des défis correspondant à ses capacités perçues et si elle reçoit un feed-back de progrès. » (Bandura, 2007, p. 333). On peut concevoir qu'en réussissant mieux dans un domaine, les bons élèves construisent un sentiment de compétence plus établi que les élèves en difficulté, ce qui leur permet de développer un intérêt plus marqué dans la discipline donnée (Cosnefroy, 2007). Le sentiment d'auto-efficacité n'est donc pas seulement un concept évolutif dépendant de plusieurs facteurs, il s'agit également d'une croyance qu'une personne se crée sur ses capacités dans une matière scolaire spécifiquement.

De plus, un sentiment d'efficacité personnelle élevé est nécessaire afin que l'élève utilise les compétences cognitives et métacognitives qu'il possède (Bandura, 2007). L'auteur précise qu'il ne suffit pas de comprendre les connaissances et les opérations de raisonnement ; l'utilisation de compétences cognitives et métacognitives est nécessaire. En d'autres termes, un fonctionnement intellectuel efficace « nécessite [...] des compétences métacognitives pour savoir comment organiser, contrôler, évaluer et réguler ses propres processus mentaux » (Bandura, 2007, p.338). Pour qu'un élève utilise ses compétences cognitives et métacognitives correctement, son sentiment d'efficacité personnelle doit être élevé. Pour aider ses élèves, un enseignant doit non seulement leur apprendre à réguler leur apprentissage, mais également faire en sorte qu'ils verbalisent leurs stratégies cognitives (Bandura, 2007).

Dans ce premier type d'efficacité personnelle, le rôle de l'enseignant est donc déterminant. Dans la relation pédagogique, ces derniers transmettent aux élèves des évaluations par la prestation de feed-back. Les évaluations peuvent être explicites (estimation des compétences des élèves ainsi que discussion sur les éléments ayant pu amener au résultat) ou plus subtiles (l'attention que l'on porte aux élèves, les attentes des enseignants, le degré de difficulté des tâches présentées, les critères qu'ils leur fixent,...) (Bandura, 2007). Ainsi, « attribuer à l'aptitude le progrès des enfants

dans les tâches scolaires favorise un plus grand sentiment d'efficacité et de réussite que de l'attribuer à un dur travail. Entendre que l'on est parvenu à des améliorations par ses propres efforts augmente l'efficacité perçue et les performances plus que si l'on suit le même enseignement auto-dirigé mais sans recevoir de feed-back » (Bandura, 2007, p. 342). De plus, afin de maintenir la motivation et influer positivement sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle, les feed-back doivent souligner la qualité plutôt que la quantité du travail (Bandura, 2007). Selon ce même auteur, les récompenses jouent aussi un rôle important : « adopter des buts proximaux pour un apprentissage autodirigé et obtenir des récompenses après y être parvenu augmente plus l'efficacité perçue, l'espoir d'atteindre le but et les performances scolaires que ne font les buts seuls ou les résultats anticipés seuls » (pp. 331-332). Cependant, les récompenses doivent être consécutives à la maîtrise d'activités ; ainsi, elles contribueraient à l'augmentation de l'intérêt intrinsèque et du sentiment d'efficacité personnelle, éléments qui permettent le développement de performances (Bandura, 2007).

Deuxièmement, la croyance des enseignants en leur efficacité pédagogique constitue le deuxième niveau. Elle détermine « leur façon de structurer les activités scolaires et façonne les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles » (Bandura, 2007, p.363). Les enseignants avec un sentiment élevé d'efficacité pédagogique croient que tout élève peut apprendre et qu'ils doivent fournir un effort supplémentaire pour aider ceux qui sont en difficulté. Ils créent plus d'expériences de maîtrise en s'adaptant aux besoins de chacun, consacrent plus de temps aux activités scolaires et fournissent le guidage nécessaire pour répondre aux spécificités de leurs élèves. De plus, ils utilisent des moyens persuasifs plutôt qu'un contrôle autoritaire et basent leur activité didactique sur la croissance de l'intérêt (Bandura, 2007). En revanche, ce même auteur ajoute que les enseignants à faible sentiment d'auto-efficacité consacrent moins de temps à l'enseignement scolaire et abandonnent les élèves qui n'obtiennent pas les résultats souhaités. Ces derniers tentent de réguler les comportements des élèves en établissant des règles strictes et utilisent les récompenses extrinsèques ainsi que les sanctions pour amener les élèves à effectuer les activités qui leur sont imposées. Ainsi, les enseignant avec un faible sentiment d'efficacité pédagogique ruinent le développement cognitif des élèves et agissent négativement sur la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle (Lecompte, 2004/5).

En outre, Bandura (2007) met en avant le fait que les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique ont une plus grande influence sur le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes Nurane Jahiji

élèves, et ceci pour deux raisons. D'un côté, il y a l'affectif : l'enseignant est le premier substitut d'une figure parentale protectrice. La deuxième raison est cognitive : au début de la scolarité, l'enfant évalue son efficacité de façon très générale : il est peu réaliste, n'utilise pas beaucoup la comparaison sociale et a tendance à se surestimer (Bandura, 2007). De plus, il est très sensible aux jugements d'autrui. De ce fait, la perception de son efficacité change souvent pendant les premières années de scolarité et se cristallise avec l'âge, en devenant une construction plus ou moins stable. (Bruni, 2011).

Le troisième niveau est l'efficacité scolaire collective. Bandura (2007) pointe qu'un leadership pédagogique du directeur, des standards scolaires élevés, un enseignement orienté vers la maîtrise, une gestion du comportement en classe et une implication des parents apportent une contribution à la réussite des élèves. En effet, les directeurs des écoles efficaces sont des leaders pédagogiques qui cherchent des méthodes permettant l'amélioration de l'enseignement. Les enseignants quant à eux « considèrent leurs élèves comme capables de réussir, leur fixent des critères scolaires stimulants et récompensent les comportements favorables au développement intellectuel » (Bandura, 2007, p. 369). Aussi, les élèves qui se situent en-dessous d'une compétence scolaire sont réunis et les enseignants tentent d'accélérer les apprentissages dans le but de faire « compenser leurs déficits » (Bandura, 2007, p. 369). La forte implication des parents dans la scolarité de leurs enfants est également une des caractéristiques des écoles efficaces. Ces derniers considèrent l'éducation comme une responsabilité partagée et ne doutent pas de leur efficacité à aider leurs enfants à apprendre (Bandura, 2007).

Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important dans les apprentissages scolaires. La croyance des élèves en leur efficacité, l'efficacité perçue des enseignants ainsi que l'efficacité scolaire collective sont les trois niveaux du sentiment d'efficacité personnelle agissant sur le développement des compétences cognitives.

2.2 L'estime de soi

Ce sous-chapitre va nous permettre de définir l'estime de soi ainsi que de mettre en avant les éléments qui la distinguent du sentiment d'efficacité personnelle.

2.2.1 Définition

L'estime de soi est un des paramètres de la confiance en soi et est un des fondements de notre personnalité. Selon James (1890), cité par Ferrand (2012), elle peut être représentée de la manière suivante :

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétention}} \quad (\text{Ferrand, 2012, p. 11})$$

Selon James (1890), cité par Seligman (2013), notre estime de soi sera plus élevée si nous avons moins d'attentes et vivons plus de succès. Nous pouvons donc maintenir une bonne estime de soi soit en abaissant les espoirs, soit en réussissant mieux.

Une meilleure estime de soi permet d'accepter ses forces et ses faiblesses et permet à l'individu concerné de gagner en assurance et en persévérance devant une tâche ou un problème à résoudre. « Un sujet à haute estime de soi entretient donc un rapport à l'erreur très constructif [...] En étant moins préoccupé par le risque d'échec, il va multiplier les actions qui vont peu à peu nourrir et consolider sa confiance en lui-même et le pousser à renouveler ses initiatives. A l'inverse, pour le sujet à faible estime de soi, le moindre échec est vécu comme une catastrophe personnelle et sociale majeure » (Floor, 2010, p. 2).

Les sources de l'estime de soi sont les « auto-évaluations basées sur la compétence personnelle ou sur la possession de caractéristiques personnelles investies de valeurs positives ou négatives selon la culture » (Bandura, 2007, p. 25). Lorsque les auto-évaluations sont basées sur la compétence personnelle, en répondant « aux exigences de leurs critères de mérite » (Bandura, 2007, p. 25), les personnes se sentent fières. A partir de réalisations personnelles, elles vont ressentir une certaine satisfaction et ceci va avoir une influence sur l'estime de soi. Les évaluations sociales, qui constituent la deuxième source de l'estime de soi et qui sont en lien avec les caractéristiques personnelles, influencent la manière dont une personne évalue sa propre valeur personnelle. Lorsque les actes d'une personne ne correspondent pas à la norme sociale qui lui est imposée, ils lui apporteront auto-dévalorisation. Il a été constaté par Coopersmith (1967) « que les enfants dont

l'estime de soi est élevé ont des parents ouverts, qui formulent des critères explicites et accessibles et qui procurent à leurs enfants un important soutien et une grande liberté pour acquérir des compétences utiles à la réalisation de leurs objectifs » (Bandura, 2004, p.26).

Selon Bandura (2007), afin d'agir conformément à ses objectifs, une estime de soi élevée ne suffit pas. Certaines personnes se montrent dures envers elles-mêmes en se fixant des buts difficilement atteignables, tandis que d'autres individus n'exigent pas beaucoup d'eux et conservent ainsi leur estime de soi. Il faut tout de même savoir qu'avoir « une bonne estime de soi ne conduit pas toujours à de bonnes performances. Celles-ci sont le produit d'un effort discipliné. Les gens ont besoin d'avoir confiance en leur efficacité pour commencer et poursuivre l'effort requis pour réussir. Ainsi, l'efficacité personnelle perçue prédit les buts que les gens se fixent et les performances qu'ils obtiennent, tandis que l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance » (Bandura, 2007, p. 25).

2.2.2 Le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi

Souvent, les concepts de sentiment d'efficacité personnelle et d'estime de soi sont utilisés de manière interchangeable, alors qu'il s'agit de deux phénomènes différents. « L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. [...] Des personnes peuvent se considérer totalement inefficaces dans une activité donnée sans pour autant perdre leur estime de soi parce qu'elles n'engagent pas leur valeur personnelle dans cette activité. [...] Inversement, des individus peuvent s'estimer très efficaces dans une activité et ne pas en tirer de fierté » (Bandura, 2007, p. 24). Bandura (2007) tente de démontrer le fait que l'estime de soi ne correspond pas à une forme généralisée du sentiment d'efficacité personnelle ; en effet, elle aussi multidimensionnelle que le sentiment d'efficacité personnelle. Une personne peut avoir des niveaux différents d'estime de soi selon le domaine ; elle peut par exemple « estimer avoir une haute valeur professionnelle mais se dénigrer en tant que parent » (Bandura, 2007, p.25).

Pour conclure, l'estime de soi est un processus souvent conditionné par notre enfance (Cuzacq, 2012), alors que le sentiment d'efficacité personnelle est plus facilement malléable. Chaque enseignant a la possibilité d'influencer le sentiment d'efficacité personnelle de ses élèves de par ses interventions et ses feed-back, éléments qui rendent ce phénomène plus intéressant à étudier dans le cadre scolaire.

2.3 De l'intégration à l'inclusion scolaire

Ce chapitre va nous permettre de définir les termes suivants : élèves à besoins éducatifs particuliers, intégration et inclusion scolaire. Le lecteur aura ainsi l'occasion de découvrir les éléments qui distinguent les deux dernières expressions. Etant donné que l'Etat de Vaud tend vers une pédagogie inclusive, il semble intéressant de mettre en avant ses effets ainsi que les mesures prévues par le canton de Vaud, contexte spécifique de notre recherche.

2.3.1 Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)

Le terme « élèves à besoins éducatifs particuliers » est une « dénomination [qui] concerne une vaste population d'élèves » (Le Breton, 2007). Ainsi, il prendrait en compte : les élèves en situation de handicap, intellectuellement précoces, nouveaux arrivant, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, présentant des difficultés scolaires graves ou des difficultés d'adaptation,... Notons que ces élèves peuvent avoir des besoins éducatifs spécifiques temporairement ou durablement.

Une terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée a été adaptée par la CDIP⁵ le 25 octobre 2007. Voici ce qu'elle dit au sujet des « besoins éducatifs particuliers » : Ils existent...

- ... « chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ;
- ... chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire ;
- ... dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation. »

⁵ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

2.3.2 L'intégration et l'inclusion

Les notions d'intégration et d'inclusion sont souvent utilisées comme des synonymes, alors qu'il s'agit de deux approches différentes. Cette distinction est essentiellement remarquable dans la dimension pédagogique, donc dans la manière dont elles répondent aux nécessités des élèves à besoins éducatifs particuliers (Clark, Dyson, Millward et Robson, 1999).

En effet, le terme d'intégration désigne la réinsertion d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans le système scolaire dit ordinaire, après qu'il ait été exclu. La Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée distingue l'intégration partielle de l'intégration totale. On parle d'intégration partielle « lorsque la personne fréquente un lieu spécialisé de référence et un lieu ordinaire. L'intégration totale implique la fréquentation à temps complet d'une structure ordinaire tout en bénéficiant de mesures de soutien spécialisées » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, p. 5). Selon Petit (2001), « le vocable « intégration scolaire » désigne actuellement tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. L'amplitude de cette intégration dans les classes ordinaires peut varier : elle va de l'intégration limitée à des matières dites périphériques (éducation physique et arts par exemple) à l'intégration dans les matières dites fondamentales (français et mathématiques), jusqu'à l'intégration dans toutes les matières » (p. 37). Ci-dessus, un tableau présentant les quatre niveaux de l'intégration scolaire.

Tableau 1 : Les quatre niveaux de l'intégration scolaire. (Vienneau, 2006, p.11)

Niveaux d'intégration	Exemple ou description
Intégration physique (Les élèves intégrés fréquentent la même école.)	La classe spéciale est intégrée dans l'école du quartier.
Intégration sociale (Les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée.)	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
Intégration pédagogique (Les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée.)	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
Intégration administrative (Les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire.)	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.)

« Dans [le canton de Vaud], c'est généralement l'intégration physique qui est pratiquée. C'est la plus simple à mettre en place et elle demande peu d'implication de la part des enseignants de classes ordinaires. Aucun de ces niveaux ne correspond à l'inclusion qui est pour tous les élèves sans exception, mais les deux derniers niveaux s'en rapprochent » (Martin, 2012, p. 14).

Quant à l'inclusion, apparue dans les années 1990, elle ne vise « rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les EHDAAs⁶(...), et ce indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement » (Vienneau, cité par Doudin et Lafourture, 2007, p.214). La pédagogie inclusive abolit donc toute forme d'exclusion sociale et propose un modèle permettant à chaque élève de recevoir une éducation adaptée à ses caractéristiques et ses besoins. Elle fait donc référence au concept d' « école pour tous », favorisant ainsi la participation de tous les élèves à la vie scolaire. « Dans l'inclusion, il n'existe pas de groupes de personnes avec ou sans handicap. Toutes les personnes présentent des besoins communs et individuels. L'égalité et la différence trouvent leur place, la diversité est la norme. Cette norme peut être atteinte en changeant les structures et les opinions existantes » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, p. 2).

La déclaration de Salamanque (1994) précise que les écoles inclusives doivent prendre en compte la diversité des élèves, s'adapter à des styles et rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire, l'utilisation de ressources adaptées et un partenariat avec la communauté (UNESCO, 1994, cité par Elliot, Doxey & Stephenson, 2009, p.118). Dans cette perspective, nous ne cherchons pas seulement à aider les élèves en difficulté, mais aussi à prendre en compte leurs besoins pour ainsi mieux les aider à réussir (Petit, 2001).

A la pédagogie inclusive sont liées trois grandes convictions : « Tous les élèves peuvent apprendre. Les élèves peuvent apprendre les uns des autres. La communauté est renforcée lorsque tous se partagent la responsabilité de collaborer avec l'ensemble de ces membres » (Doudin et Lafourture, 2007, p.228).

⁶ Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage



Voici un tableau résumant les différences entre l'intégration et l'inclusion :

Tableau 2 : Intégration et inclusion (Vienneau, 2006, p.11)

Un parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion	
<i>Intégration</i>	<i>Inclusion</i>
- débute dans les années 1970 ;	- débute dans les années 1990 ;
- limitée aux élèves avec un handicap léger ;	- abolit toute forme de rejet (philosophie du rejet zéro) ;
- permet l'existence de services ségrégués (système en cascade) ;	- un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire) ;
- le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique ;	- l'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement ;
- les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicap ou en difficulté.	- les ressources mises à disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves.

« [L']inclusion scolaire ne s'oppose [donc] pas seulement à l'exclusion, mais aussi à l'intégration. Les enfants intégrés peuvent [...] être perçus comme des « visiteurs » en provenance de milieux spécialisés et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire » (Armstrong, 2006, cité par Tremblay, 2012, p.39).

2.3.3 L'inclusion scolaire et ses effets

L'inclusion, processus qui est au centre des écoles vaudoises actuelles, présente des bénéfices mais également des défis qui nous ont semblé particulièrement intéressants à développer.

En effet, d'après un grand nombre de résultats de recherche, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est positive pour ceux-ci ainsi que pour les autres élèves de la classe (Rousseau et Bélanger, 2004).

Des études faites par Doré, Wagner et Brunet en 1996 (citées par Tremblay, 2012) ont démontré que l'inclusion présente des bénéfices scolaires, psychologiques, sociaux et comportementaux chez les élèves à besoins éducatifs particuliers. « Les résultats des recherches internationales indiquent que les élèves en situation de handicap, intégrés dans une classe régulière avec un soutien spécialisé, font autant ou plus de progrès dans leurs apprentissages scolaires que des élèves comparables fréquentant une classe spéciale ou une école spécialisée » (Sermier, 2006, cité par Martin, 2012, p.

8). De plus, Slavin et Madden (1986), cité par Rousseau & Bélanger (2004), concluent que le placement en classe ordinaire avec un programme adapté est plus positif sur le plan socio-affectif que la classe spéciale. En plus des bienfaits observables chez les élèves à besoins éducatifs particuliers, Doudin & Lafortune (2007) montrent que l'inclusion agit positivement sur les élèves sans difficulté également. En effet, une amélioration des comportements sociaux, une ouverture à la diversité, une augmentation du seuil de tolérance et une meilleure compréhension du vécu des autres personnes se développent chez ces derniers. De plus, il peut y avoir une amélioration de l'image de soi et l'estime de soi chez les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire (Tremblay, 2012), car l'appartenance au groupe agit sur l'estime de soi.

Afin que les interventions des enseignants soient les plus bénéfiques possibles, les acteurs doivent être parties prenantes de ce projet et analyser finement les besoins de l'élève en question (Doudin et Lafortune, 2007). Ces mêmes auteurs mettent en avant le fait que le rôle de l'enseignant spécialisé est primordial, car sa formation et sa pratique permettent d'exprimer les différentes possibilités et le développement des habiletés de l'élève à besoins éducatifs particuliers.

Pour favoriser l'inclusion scolaire, les conditions et besoins suivants sont relevés par Rousseau et Bélanger (2004) :

- Développement professionnel ;
- Libération de temps pour la planification, l'adaptation de l'enseignement et pour faciliter la collaboration entre les différents intervenants ;
- Adaptation physique de l'environnement ;
- Diminution des ratios d'élèves ;
- Augmentation des ressources humaines dans la classe.

Selon Belmont (2011), la pratique inclusive rencontre malheureusement diverses difficultés. « Du point de vue des enseignants, l'inclusion demande un investissement en temps, en argent et en personnel. Ils la perçoivent comme négative car elle leur demande aussi un investissement personnel conséquent » (Martin, 2012, p.9). Ce même auteur indique qu'un autre élément négatif est que les enseignants prennent conscience de leurs limites ainsi que de celles des élèves à besoins éducatifs spécifiques. De plus, l'enseignant peut avoir peur que l'enfant inclus perturbe la classe. Une dernière difficulté importante à citer serait du côté de l'élève inclu : « on remarque qu'il peut ressentir l'inclusion comme une accentuation de sa différence. Par exemple, si une enseignante vient

exprès pour lui en classe ou qu'il suit un programme différent, il peut être mal à l'aise » (Martin, 2012, p.9).

Comme dans tous les domaines, la théorie est une chose et la pratique en est une autre. Afin de faciliter le travail de chaque enseignant, le canton de Vaud a établi des prescriptions, exposées ci-dessous, à mettre en œuvre dans chaque établissement.

2.3.4 Les différentes mesures prévues par le canton de Vaud dans une visée inclusive

Plusieurs articles de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du canton de Vaud, entrée en vigueur le 1^{er} août 2013, ainsi que de la Loi sur la Pédagogie Spécialisée (LPS), issue du 1^{er} septembre 2015, sont en lien direct avec la visée inclusive. Aux annexes 7, 8 et 9 figurent certains articles de ces lois, explicitant les différentes mesures prévues par le canton de Vaud. Ces articles sont reformulés ci-dessous.

En effet, c'est essentiellement dans les articles 98, 99, 100 et 102 de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) ainsi que dans les articles 9, 10, 11, 12 et 13 de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS)⁷ que nous pouvons constater que plusieurs mesures sont prévues et à distinguer :

- les mesures renforcées en pédagogie spécialisée (Art. 100 de la LEO et Art. 11 de la LPS), menées par des enseignants spécialisés externes ou des aides à l'enseignant ;
- les mesures ordinaires de pédagogie spécialisée (Art. 100 de la LEO et Art. 10 de la LPS), assurées par des enseignants spécialisés ou des aides à l'enseignant.

En fonction des besoins des élèves, différentes mesures d'aides, présentées dans l'article 9 de la LPS, sont organisées. Il s'agit de :

- l'éducation précoce spécialisée, qui correspond à une prestation sous forme de soutien préventif et éducatif ;
- l'enseignement spécialisé, qui renvoie à des interventions didactiques et méthodologiques spécifiques (en fonction des besoins des élèves) ;
- la psychologie, octroyée par un psychologue scolaire dans le but d'aider les élèves dont le développement psychologique, relationnel ou le fonctionnement cognitif est perturbé ;

⁷ Voir les Annexes 7 et 9, où ces articles sont cités.

- la logopédie, organisée pour venir en aide aux élèves qui présentent des difficultés dans les capacités communicatives ;
- la psychomotricité, qui vise à aider les élèves dont les capacités psychomotrices sont perturbées ;
- la prise en charge en structure du jour ou à caractère résidentiel dans un établissement de pédagogie spécialisée.

A cela s'ajoutent :

- l'appui pédagogique (Art. 99 de la LEO), mené par des enseignants d'appui et destiné aux élèves qui nécessitent un soutien pour atteindre les objectifs du plan d'études ;
- l'enseignement aux élèves allophones (Art. 102 de la LEO), assuré par des enseignants CIF ou dans des classes d'accueil dans le but de fournir aux élèves les bases linguistiques et culturelles nécessaires à leur intégration culturelle et aux apprentissages scolaires ;
- la différenciation (Art. 98 de la LEO), pratiquée par les enseignants ordinaires dans le but de rendre leur enseignement accessible à tous les élèves.

Ainsi, de nombreuses mesures de prise en charge sont prévues par le canton de Vaud lorsque l'enseignement dispensé en classe est insuffisant (Tremblay, 2012). Elles peuvent être de l'ordre de la différenciation, qui a lieu à l'intérieur même de la classe et est organisée par l'enseignant titulaire, ou des mesures renforcées assurées par des enseignants spécialisés porteurs de connaissances sur le domaine de l'enseignement spécialisé. D'autres mesures d'aides tels que l'enseignement aux élèves allophones ou l'appui pédagogique ont pour objectif d'accompagner le processus de développement et/ou d'apprentissage des élèves.

2.4 La différenciation

Force est de constater que l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers inclus en classes ordinaires dépend de deux facteurs :

- la qualité des interventions menées dans la classe par l'enseignant ordinaire ;
- le choix des interventions répondant aux besoins particuliers de ces élèves (McDonnell, 1998, cité par Vienneau, 2006).

Selon Tremblay (2012), la politique inclusive ne vise pas uniquement une inclusion physique des élèves dans la classe. Des élèves à besoins éducatifs particuliers sont placés dans des groupes hétérogènes, ce qui crée des besoins différenciés. Pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, des aménagements, une différenciation des apprentissages et des modifications de l'environnement doivent avoir lieu. Ces notions vont être développées dans le présent chapitre.

2.4.1 Définition

Durant longtemps, il était convenu que la réussite scolaire pouvait directement être mise en lien avec les aptitudes et le talent de l'élève. D'un côté, il y avait les bons élèves qui pouvaient réussir et, de l'autre côté, il y avait ceux qui ne possédaient pas les compétences nécessaires et étaient voués à l'échec. Ce principe de prédestination quasiment biologique de l'apprentissage et de l'avenir professionnel de chaque personne a été remis en question suite à l'essor des psychologies du développement intellectuel et comportemental (Moore et Bloom, 1979).

Actuellement, nous ne sommes plus fatalistes et cherchons à agir face à l'hétérogénéité des élèves. Dans le but d'assurer à chacun des chances égales, les enseignants doivent anticiper sur ces différences et différencier leurs pratiques. Selon Perrenoud (1992), « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (p.46). Les différences sont ainsi prises en compte et l'enseignant va au-delà des programmes et des moyens d'enseignement, en déterminant les acquisitions qui doivent être faites par chaque apprenant (Béatrix Köhler et Blanchet, 1999). Les élèves étant tous différents de par leur motivation ou leur rythme d'acquisition de nouvelles connaissances, tout projet didactique proposé à un groupe d'élève est indubitablement inadéquat pour certains d'entre eux. Perrenoud (1992) affirme le fait que toute situation didactique

est, pour quelques-uns, « trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage [alors que d'autres élèves] ne parviennent pas à comprendre la tâche, donc à s'y impliquer » (p. 119).

2.4.2 La différenciation pédagogique, une nécessité actuelle

Comme cela a déjà été évoqué, le canton de Vaud tend vers une pédagogique inclusive. Pour pouvoir répondre au mieux aux besoins de chaque élève, la différenciation pédagogique est devenue actuellement une pratique nécessaire dans toute classe vaudoise.

Perrenoud (1992) s'exprime sur le fait qu'un enseignant, pour pouvoir différencier son enseignement, doit faire le deuil de certaines de ses représentations et pratiques qui lui sont commodes. Un enseignant doit faire le deuil :

- « du fatalisme sur l'échec,
- du rejet sur un bouc émissaire,
- du plaisir de se faire plaisir,
- de sa liberté dans la relation pédagogique,
- des routines reposantes,
- des certitudes didactiques,
- du splendide isolement,
- du pouvoir magistral » (pp. 119 – 125).

En d'autres termes, pour pouvoir différencier, un enseignant doit croire en la réussite de tout élève, remettre en cause ses pratiques et son organisation, soutenir les élèves dans les apprentissages et ainsi faire en sorte que les situations didactiques soient accessibles par un maximum d'élèves. Ainsi, il renforcerait le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de la classe ; croire qu'ils peuvent tous réussir influencerait sa manière de se comporter avec eux ainsi que ses feed-back, éléments qui agissent positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Cependant, cet auteur précise que seuls les enseignants avec un sentiment d'efficacité pédagogique élevé parviennent à croire en la réussite de tous leurs élèves ; pour pouvoir différencier, l'efficacité perçue de l'enseignant doit donc être élevée.

Par ailleurs, la conception que les enseignants ont de la différence entre individus va générer des

pratiques différencierées et malheureusement parfois des pratiques différenciatrices, soit des pratiques qui accroissent les différences entre les élèves. Trois logiques peuvent permettre d'expliquer les pratiques différenciatrices (Rochex & Crinon, 2011). Premièrement la logique de pilotage par les tâches, au cours desquelles les élèves sont en activité à partir de supports. Les pratiques sont donc ciblées sur l'action et les moyens de contrôle des apprentissages sont les traces écrites, ce qui rend les processus d'apprentissage peu ou pas visibles. Deuxièmement, la logique de l'assouplissement des savoirs, où une absence des distinctions entre les savoirs quotidiens et les savoirs scientifiques est flagrante. Les présentations didactiques sont ludiques et les tâches sont trop habillées, menant ainsi à un brouillage de la part des élèves, qui ne parviennent pas à percevoir et comprendre le vrai but de la tâche. Ainsi, selon Cèbe (2001), une tâche habillée est une tâche attractive, colorée,... et peut malheureusement cacher le véritable enjeu d'apprentissage. Dernièrement, la logique discursive, où l'enseignant adapte son langage en fonction des élèves et de leur niveau pour réduire la difficulté (Rochex & Crinon, 2011). Des écarts scolaires peuvent donc se créer de manière inconsciente par les pratiques enseignantes. Chaque enseignant devrait être conscient du fait qu'un même dispositif ne permet pas à tous les élèves de se diriger vers les apprentissages ; il devrait alors proposer différents dispositifs sans pour autant changer leur contenu et donc l'objectif d'apprentissage.

Dans ce sens, Bonnery, Chesnais, Dreyfus, Joigneaux, Molvinger, Munier et Soulé (2013), qui abordent le sujet des inégalités scolaires, affirment qu'il y a deux types de pratiques de différenciation. D'une part, la différenciation passive, où les objets de savoirs sont peu ou pas du tout média-tisés et les habiletés ne sont pas guidées. L'enseignant présente des activités mais le savoir est souvent non conscientisé. Les enjeux d'une tâche n'étant pas explicités, des malentendus entre l'enseignant et certains élèves peuvent s'installer. Dans ce type de différenciation, les enseignants ne font pas de distinction particulière entre les élèves et ceux qui réussissent sont ceux qui possèdent déjà le savoir, un langage élaboré et/ou une bonne culture générale scolaire (Rochex & Crinon, 2011). D'autre part, la différenciation active, où l'enseignant prend en compte les différences entre les élèves. Ce type de différenciation apparaît comme une solution à la différenciation passive car l'enseignant « s'adapte » pour aider les élèves à réussir. Selon Rochex et Crinon (2011), le formateur va tenter d'« aider » les élèves en difficulté : il les guide pas à pas, agit sur la tâche ou les supports, segmente les activités,... Pour leur permettre de vivre des situations de réussite, l'enseignant va leur présenter des tâches simples et donc leur éviter de suivre le même cheminement

intellectuel que les autres élèves. Ceux qui présentent des difficultés sont ainsi enfermés dans des activités de bas niveau et un écart se creuse entre eux et les « bons » élèves. Nous pouvons donc constater que ces deux types de différenciation peuvent être sources ou vecteurs d'inégalités scolaires (Rochex & Crinon, 2011).

Pour conclure, l'article 98 de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) stipule que « le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves. » En plus d'être une obligation institutionnelle, la différenciation est donc une nécessité pédagogique à prendre en compte lors de chaque séquence d'enseignement-apprentissage. Ainsi, il est important de mettre en place des démarches didactiques adaptées aux besoins de tous les élèves en diversifiant les méthodes, sans pour autant toucher aux objectifs d'apprentissage. Chaque enseignant doit se montrer sensible aux différences qui existent entre les élèves et proposer des dispositifs différents permettant à chacun d'entre eux d'entrer dans les apprentissages portant sur le même contenu. Des groupes de soutien, des programmes personnalisés ou des aménagements pédagogiques peuvent être mis en place afin de rétrécir l'écart entre les élèves.

Une pédagogie différenciée est bénéfique sous certaines conditions (Bonnéry et al., 2013) et va permettre à une majorité des élèves d'entrer dans les apprentissages et ainsi de réussir au mieux leur parcours scolaire, de par l'adaptation et la diversification des processus, des contenus, des structures d'apprentissage et/ou des produits proposés par les enseignants (classification proposée par Przesmycki (1991)). Elle permet à tous les élèves d'apprendre et de se développer dans des conditions optimales. Il serait néanmoins utopique d'imaginer que la différenciation pédagogique va permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages et de les faire réussir. Néanmoins, elle va permettre, pour une majorité d'entre eux, de comprendre le but et les objectifs de l'école et ainsi réussir au mieux leur scolarité.

3 Problématique

C'est par le présent chapitre que nous allons exposer les questions de recherche et les hypothèses, qui vont être justifiées grâce à des concepts théoriques.

Ainsi, le titre du mémoire professionnel est :

« La perception du sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers en situation inclusive ».

Comme il a été évoqué dans l'introduction, c'est suite à la lecture d'un article dans le module BP23REC que nous avons commencé à nous intéresser sur la question du sentiment d'efficacité personnelle. En partant de ce texte, nous avons lu d'autres écrits traitant du sujet et avons compris que le sentiment d'efficacité personnelle était une croyance dépendant de notre vécu et qui se développe grâce à quatre sources : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007). Ce sont justement ces quatre sources d'information qui ont orienté nos questions de recherche ; en partant de l'hypothèse qu'un élève à besoins éducatifs particuliers, de par ses difficultés, aurait vécu plus de situations d'échec qu'un élève ne bénéficiant d'aucune mesure d'aide, nous avons décidé de nous intéresser davantage à ce sujet.

Nous avons ainsi extrait la question de recherche suivante :

Quelle est l'évolution de la perception du sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers du Cycle I en situation inclusive ? Cette évolution est-elle la même chez les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire ?

Face à cette question, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante :

Non seulement le sentiment d'efficacité personnelle des élèves bénéficiant de mesures d'aide va se péjorer au fil du temps, mais cette évolution sera plus marquée que chez les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire.

La formulation de notre hypothèse s'appuie essentiellement sur les sources d'information influençant le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Comme évoqué dans le cadre théorique, la principale source fait référence au parcours de formation d'un individu. De manière générale, les difficultés qu'un élève rencontre ainsi que les échecs qu'il vit poussent l'enseignant ordinaire à le signaler. Ainsi, avant de bénéficier de mesures d'aide, un

élève à besoins éducatifs particuliers vit plus de situations d'échec qu'un élève ayant un cursus scolaire ordinaire. Nous pouvons alors supposer que les échecs répétés accompagnés d'efforts influent négativement sur la perception de son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Effectivement, il arrive que ces élèves déploient beaucoup d'efforts et échouent une activité, ce qui a un effet ravageur sur le sentiment d'efficacité perçue.

La troisième source fait référence aux feed-back des personnes significatives pour l'élève tels que l'enseignant, les parents, les pairs (Bandura, 2007). Ce même auteur affirme que, pour qu'un enfant puisse maintenir son sentiment d'efficacité, il faut que des personnes significatives lui témoignent leur confiance. Cependant, « des évaluations sociales d'aptitudes sont souvent transmises indirectement et subtilement aux individus considérés comme peu capables. [...] On donne à ces derniers des tâches dépourvues de défi, on les loue excessivement pour des performances médiocres et on les traite de manière indifférente pour une performance insuffisante, on leur offre à maintes reprises une aide qu'ils n'ont pas sollicitée, ou on leur exprime moins de reconnaissance qu'à d'autres lorsqu'ils réussissent aussi bien » (Bandura, 2007, p. 157). Ainsi, de manière consciente ou non consciente, la succession d'échecs et le statut de l'élève bénéficiant d'aide particulière agit sur la manière dont l'enseignant, le parent ou le pair formule ses feed-back ou se comporte avec lui. En tentant de répondre à ses besoins, un enseignant risque d'apporter aux tâches un aménagement différent et/ou baisser les exigences. De cette manière, il lui transmettrait un message implicite et l'élève à besoins éducatifs particuliers pourrait comprendre que son enseignant ne le croit pas capable d'effectuer les activités comme les autres. Ces éléments auraient inévitablement une influence négative sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève en question ainsi que sur la manière dont il perçoit ses compétences.

Finalement, les états physiologiques et émotionnels transmettent des informations et dirigent l'évaluation des performances (Bandura, 2007). Cette dernière source est auto-évaluative car les personnes analysent les changements du corps (fatigue, douleurs,...) et de l'esprit (émotions et humour) et obtiennent une interprétation, souvent en prenant appui sur les expériences passées (Puozzo Capron, 2010). Ainsi, de par leur vécu, les élèves à besoins éducatifs peuvent « [évoquer] des pensées désagréables sur leur inaptitude et sur leurs réactions de stress [et ainsi] s'auto-activer jusqu'à des niveaux élevés de stress produisant précisément les dysfonctionnements qu'ils

redoutent » (Bandura, 2007, p. 163). Ceci peut malheureusement faire que ces élèves doutent de leurs compétences et arrêtent de croire au succès, éléments qui provoquent l'échec.

Suite à l'analyse détaillée de ces quatre sources d'information, nous nous sommes posée la question si le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers était réaliste et particulier en comparaison avec les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire. Ainsi, nous avons formulé une deuxième question de recherche :

Quel écart peut exister entre la perception que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont de leurs compétences et leurs performances réelles, en comparaison avec les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire ?

L'hypothèse suivante peut accompagner cette dernière question :

Il existe un écart entre la perception que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont de leurs compétences et la réalité ; le sentiment d'efficacité personnelle, qui est plutôt bas, en serait en partie la raison. Cet écart serait moins important chez les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire.

Comme évoqué précédemment, les situations d'échec vécues avant que les mesures d'aide soient mises en place, le comportement des personnes significatives ainsi que les interprétations des états émotionnels et physiologiques, basées sur le vécu, sont des éléments qui nous ont poussé à émettre l'hypothèse que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont un sentiment d'efficacité bas. Nous pouvons ainsi supposer que ces élèves ne croient plus en leurs compétences et s'estiment incapables d'effectuer les activités, même celles qu'ils parviennent effectivement à faire.

4 Méthodologie

Dans ce chapitre, nous aurons l'occasion de présenter les élèves ayant participé à cette recherche, les instruments nécessaires à la récolte des données ainsi que le traitement de ces données.

4.1 Contexte de la recherche et population étudiée

Afin de répondre à notre question de recherche, des données ont été collectées durant notre formation pratique de dernière année de Bachelor à la Haute Ecole Pédagogique. Le contexte de recherche est une classe régulière de 3^{ème} année HarmoS située dans un quartier de milieu socio-économique plutôt favorisé et comptant dix-sept élèves. La classe est constituée de dix filles et sept garçons majoritairement âgés de 6 ans ; parmi eux, huit élèves bénéficient de mesures d'aide particulière.

Les données ont été récoltées auprès de tous les élèves de la classe. Les élèves à besoins éducatifs particuliers forment la population étudiée et les neuf élèves ayant un cursus scolaire ordinaire constituent le groupe témoin.

Voici un tableau qui présente les élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe et les mesures d'aide dont ils bénéficient :

Tableau 3 : Description de la population étudiée :

Prénom	Aide bénéficiée
AX	Groupe d'appui en lecture
VN	Groupe d'appui en lecture
LS	Groupe d'appui en lecture
SM	Groupe d'appui en lecture
RM	Cours intensifs de français
IL	Cours intensifs de français
AG	Cours d'appui
DL	Cours d'appui

Ces mesures d'aide prennent la forme d'interventions, qui ont lieu en dehors de la classe et pendant les heures d'école. Nous pouvons voir sur le tableau ci-dessus que deux élèves suivent des cours d'appuis pédagogiques et quatre autres font partie d'un groupe d'appui en lecture, organisé dans le but d'aider les élèves en difficulté à entrer plus facilement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'aide apportée à ces enfants ne relève donc pas de l'enseignement spécialisé mais représente tout de même une réponse à des besoins particuliers.

Deux élèves bénéficient cependant de mesures ordinaires de la pédagogie spécialisée⁸; en effet, des cours intensifs de français (CIF) sont organisés pour deux élèves allophones présents dans la classe.⁹

4.2 Les outils de récolte des données et le dispositif de recherche

Afin de récolter les données nécessaires nous permettant de répondre aux deux questions de recherche, nous avons choisi de privilégier deux instruments: le questionnaire et les traces écrites (activités mathématiques). La méthode de notre recherche est qualitative, dans la mesure où une mise en lien des données récoltées a lieu et ce dans le but de comprendre un processus (Lamoureux, 2000). En effet, nous avons regroupé des informations grâce aux traces écrites ainsi qu'aux observations et les avons classées sur des graphiques. Le but d'une analyse qualitative étant « de comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les acteurs » (Lamoureux, 2000, p.207), notre objectif est de comprendre, par une généralisation des résultats obtenus, la perception que les élèves ont de leur efficacité personnelle.

Comme il a été évoqué dans la partie théorique, plus spécifiquement dans le chapitre 2.1.3, le sentiment d'auto-efficacité n'est pas général ; il s'agit d'une croyance que nous construisons sur nos capacités personnelles dans une discipline scolaire ou face à une tâche donnée. Dans notre cas, nous avons choisi les mathématiques. La principale raison pour laquelle nous avons privilégié cette matière est la présence de deux élèves allophones dans la classe ; effectuer des tests en se basant sur des activités de français qu'ils comprennent que partiellement aurait pu influencer leurs réponses au questionnaire et constituer un biais important.

⁸ Voir chapitre 2.3.4, qui expose les différentes mesures d'aide prévues par le canton de Vaud.

⁹ Voir Annexe 8, où des articles du règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire explicitent la mise en place de ces mesures

Nous allons dès à présent faire une présentation détaillée des instruments ayant permis la récolte des données.

4.2.1 L'utilisation d'un questionnaire

Le questionnaire, qui est l'une des trois grandes méthodes permettant d'étudier les faits psychosociologiques, est le principal instrument de recherche nécessaire à la vérification de notre première hypothèse. Nous avons privilégié d'en élaborer un car les informations obtenues sont jugées dignes de confiance (Vilatte, 2007). Les élèves ont eu l'occasion de répondre à un questionnaire à cinq reprises ; un tel choix a été fait dans le but d'observer l'éventuelle progression, stagnation ou régression de leur sentiment d'efficacité personnelle au cours d'un semestre. L'idée de départ était de pouvoir identifier une tendance et pallier les éventuels « accidents de parcours », liés à la tâche sur laquelle porte le questionnaire.

Voici le questionnaire tel qu'il a été présenté aux dix-sept élèves de 3^{ème} année HarmoS de notre classe de stage :

Le sentiment d'efficacité personnelle

Indique à quel degré tu te sens efficace dans les différentes situations décrites ci-dessous en utilisant l'échelle suivante :



Je suis certain d'en être capable.

Je pense être moyennement capable.

Je pense en être complètement incapable.

Dans cette activité, je me sens capable de :			
1. De faire ce qui m'a été demandé de faire			
2. D'utiliser les outils de référence présents dans la classe			
3. Demander de l'aide à l'enseignant si j'en ai besoin			
4. Demander de l'aide à un camarade si j'en ai besoin			
5. Garder mon calme lorsque je rencontre une difficulté			
6. Surmonter une difficulté			
Dans quelques mois, je me sens capable de :			
7. Apprendre à lire			
8. Apprendre à écrire			
9. Apprendre à compter			
10. Apprendre à faire des additions			

Le questionnaire est composé de dix items organisés selon les deux catégories suivantes :

1. « Dans cette activité, je me sens capable de... » ;
2. « Dans quelques mois, je me sens capable de... ».

La première partie comporte six questions portant sur l'activité mathématique dont les élèves prennent connaissance préalablement. En créant cette catégorie, notre but était d'avoir les perceptions des élèves quant à leurs capacités face à une tâche spécifique et de voir s'il y a une évolution au fil des cinq passations. De plus, en comparant les réponses données aux six premières questions et les résultats obtenus, nous pourrons voir s'il y a un écart entre la perception que chaque élève a de ses compétences et les performances réelles.

Les quatre questions de la deuxième catégorie sont plus générales ; elles demandent à ce que les élèves se projettent et nous fassent part de ce qu'ils croient être capables de faire dans quelques mois. A travers cette catégorie, notre intention était de déterminer leur sentiment d'efficacité personnelle global dans deux disciplines scolaires (ici, le français et les mathématiques) ainsi que l'éventuelle évolution de cette croyance.

C'est en partant de ces deux parties que les questions ont été rédigées.

La première question est d'une grande importance. Par leur réponse, les élèves nous diront s'ils se croient capables d'effectuer la tâche ; en comparant leur réponse avec la réussite effective de l'exercice, nous pourrons constater si leur perception des compétences correspond aux performances réelles. La deuxième question a été prévue pour voir si les élèves se sentent capables de trouver des solutions aux obstacles qu'ils rencontreraient, en prenant appui sur les outils de référence se trouvant dans la classe. Les questions 3 et 4 nous permettront d'avoir une meilleure vision de leur enrôlement social : ainsi, nous percevront si les élèves se sentent capables de solliciter le soutien d'une personne se trouvant dans la classe (pair/enseignant). Grâce aux réponses des questions 5 et 6, nous pourrons constater si les élèves s'estiment aptes à surmonter une difficulté qu'ils risquent de rencontrer durant la tâche, tout en gardant le calme, nous donnant ainsi des informations sur l'état émotionnel des élèves.

Dans la deuxième catégorie, les deux premières questions concernent le français alors que les questions 9 et 10 concernent les mathématiques. Elles ont été ajoutées aux six questions précédentes car leurs réponses vont nous permettre d'avoir la perception des élèves quant à leurs capacités dans ces deux branches. Au fil des cinq passations, nous pourrons voir si cette croyance

évolue. Aussi, cela nous permettra de comparer cette évolution dans les deux disciplines, dont un fait l'objet du questionnaire (les mathématiques).

Pour la rédaction des questions, nous nous sommes basée sur un questionnaire extrait du « Guide for constructing self-efficacy scales » (Bandura, 2006), nommé « Children's self-efficacy scales » (p. 326), auquel nous avons apporté des modifications dans le but de cibler au mieux notre travail de recherche. La principale modification a été faite au niveau des questions ; en effet, nous avons réduit leur nombre à dix, alors que le questionnaire de départ en comportait cinquante-cinq. Un tel choix a été fait afin d'adapter le questionnaire à l'âge des élèves.

Les élèves devaient répondre aux questions individuellement selon trois possibilités. Nous avons pensé que l'échelle de 0 à 100 risquait d'être subjective pour des élèves de 3^{ème} année HarmoS, en raison de leur jeune âge et de leur difficulté à se représenter les nombres, voire à les lire pour certains. C'est grâce aux lectures que nous avons décidé de privilégier un moyen d'auto-évaluation pictural compréhensible et plus facilement accessible par les élèves de cet âge. Bandura (2006) affirme que l'utilisation de visages souriants ou tristes (smileys) est à éviter car ne permet pas aux élèves de transmettre une auto-évaluation sur leurs compétences mais plutôt leurs sentiments face à l'exercice. En prenant compte ce fait, nous avons décidé d'utiliser les trois pouces, qui comportent les significations suivantes :

- le pouce rouge signifie « Je pense en être complètement incapable » ;
- le pouce orange signifie « Je pense être moyennement capable » ;
- le pouce vert signifie « Je suis certain d'en être capable ».

L'utilisation d'une telle échelle n'évite hélas pas entièrement l'écueil décrit par Bandura (2006). La présence de pouces et de couleurs peut influencer les réponses des élèves ; par exemple, il est possible que ces derniers pensent que la réponse juste est représentée par le pouce vert et l'entourent pour cette raison.

Les élèves devaient répondre au questionnaire en prenant appui sur des activités mathématiques décrites dans la suite de notre travail.

4.2.2 Les activités mathématiques et les observations menées

Les élèves présents dans notre classe de stage ont répondu à un questionnaire à cinq reprises durant un semestre (entre octobre et décembre 2015). Pendant la récolte des données, ils disposaient de quelques minutes pour prendre connaissance d'une des activités mathématiques explicitées ci-dessous. Puis, le questionnaire comprenant dix items leur a été distribué : la chercheuse a lu à voix haute chaque question et a laissé du temps pour que les élèves y répondent de manière individuelle. C'est en prenant appui sur les impressions ressenties durant la lecture de la consigne de l'activité que les élèves ont répondu à la première partie du questionnaire. Finalement, ces derniers se sont replongés dans la tâche mathématique préalablement distribuée : ils devaient l'effectuer individuellement et entièrement. Pendant ce temps, la chercheuse a observé les comportements, les performances et les stratégies utilisées par les élèves et pris note de ses observations. De plus, à la fin de chaque passation, elle a repris les tâches dans le but d'observer les réponses données par les élèves.

Ainsi, les résultats des activités mathématiques recueillis grâce aux observations et/ou aux traces écrites sont une autre source de données que nous avons analysée.

Voici une liste présentant les différentes activités mathématiques effectuées par les élèves :

Tableau 4 : Présentation des activités présentées aux élèves lors des passations :

	Nom de l'activité	Objectif de l'activité
1 ^{ère} activité	« La maison 5 »	Effectuer des exercices portant sur la notion des compléments à 5 ;
2 ^{ème} activité	« Les maisons 1 à 4 »	Effectuer des exercices portant sur la notion des compléments à 1, 2, 3 et 4 ;
3 ^{ème} activité	« La punta »	Résoudre des problèmes additifs ;
4 ^{ème} activité	« Boule de neige »	Réaliser des opérations logiques ;
5 ^{ème} activité	« Le coucou »	Résoudre des problèmes additifs et soustractifs. ¹⁰

¹⁰ Voir Annexes 1, 2, 3, 4 et 5.

Les traces écrites et les observations sont nécessaires à la vérification de la deuxième hypothèse de la recherche. En effet, elles permettent une mise en relation entre les réponses au questionnaire et la réussite effective de la tâche par les élèves. Pour les quatre premières activités, les traces écrites ont été récoltées. Cependant, la cinquième activité était un jeu. Etant donné qu'il n'y avait pas de trace écrite, la chercheuse a observé les stratégies utilisées par les élèves ainsi que leur réussite dans la tâche et pris des notes.

Considérée comme l'une des trois grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques (Vilatte, 2007), l'observation est conceptualisée comme une façon d'appréhender l'environnement immédiat et permet un enrichissement de la recherche (Blondin, 2004). Etant donné qu'elles sont menées par la chercheuse, elles sont de l'ordre du subjectif. Grâce aux observations, notre but était de percevoir la réussite de la cinquième activité par les élèves ainsi que les stratégies mises en place. Ainsi, pendant le jeu, la chercheuse circulait d'un groupe à l'autre et prenait note de ses observations.

4.3 Traitement des données

En ce qui concerne la présentation des résultats, nous avons élaboré des graphiques pour chacun des élèves, tentant ainsi de mettre en évidence le lien entre leurs perceptions (réponses au questionnaire) et leur performance.

Pour que les graphiques rendent visible les réponses des élèves, nous avons décidé de les représenter de la manière suivante :

- le -1 sur le graphique sert à représenter les pouces rouges du questionnaire ;
- le 0 sur le graphique sert à représenter les pouces orange du questionnaire ;
- le 1 sur le graphique sert à représenter les pouces verts du questionnaire.

Sur ce même graphique, nous avons tenté de mettre en avant la réussite réelle des élèves (R) grâce à une ligne et ceci pour chaque activité. Ainsi :

- 0% sur le graphique signifie que l'activité « n'est pas réussie » ;
- 25% sur le graphique signifie que l'activité a été « moyennement réussie » ;
- 50% sur le graphique signifie que l'activité a été « bien réussie » ;
- 100% sur le graphique signifie que l'activité a été « très bien réussie ».

Pour définir la réussite des activités, nous nous sommes essentiellement basé sur le nombre d'erreurs faites par les élèves dans les différentes tâches.

Ce premier graphique comporte donc deux axes :

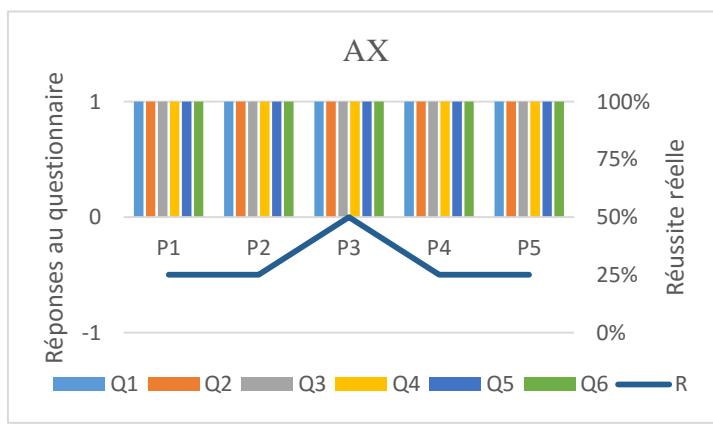
1. Le premier axe, à gauche, représente les réponses des élèves au questionnaire à travers les cinq passations (-1/0/1) ;
2. Le deuxième axe, à droite, représente la réussite réelle des activités par les élèves (0% - 100%).

En mettant ces deux informations sur le même graphique, notre but était de voir au mieux la corrélation entre la perception que les élèves ont de leurs compétences et les performances réelles.

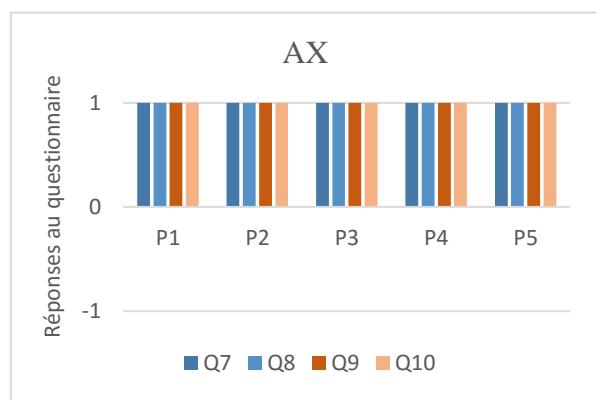
Afin de garantir une meilleure compréhension des graphiques, des couleurs différentes ont été utilisées pour représenter les réponses données aux questions.

Un deuxième graphique nous a permis d'exposer les réponses des élèves aux quatre dernières questions, visibilisant ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle global en mathématiques et en français. L'axe est identique à celui du premier graphique, qui est à gauche. Les nuances de la couleur bleue représentent les réponses aux questions 7 et 8, qui concernent le français, alors que les nuances de la couleur orange mettent en avant les réponses aux questions en lien avec les mathématiques (Q9-Q10).

Voici un exemple de graphique exposant les résultats d'un élève :



Graphique 1a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



Graphique 1b : Réponses aux questions 7 à 10

Maintenant que le dispositif de recherche est présenté, nous allons exposer les résultats obtenus.



5 Présentation et analyse des résultats des élèves à besoins éducatifs particuliers

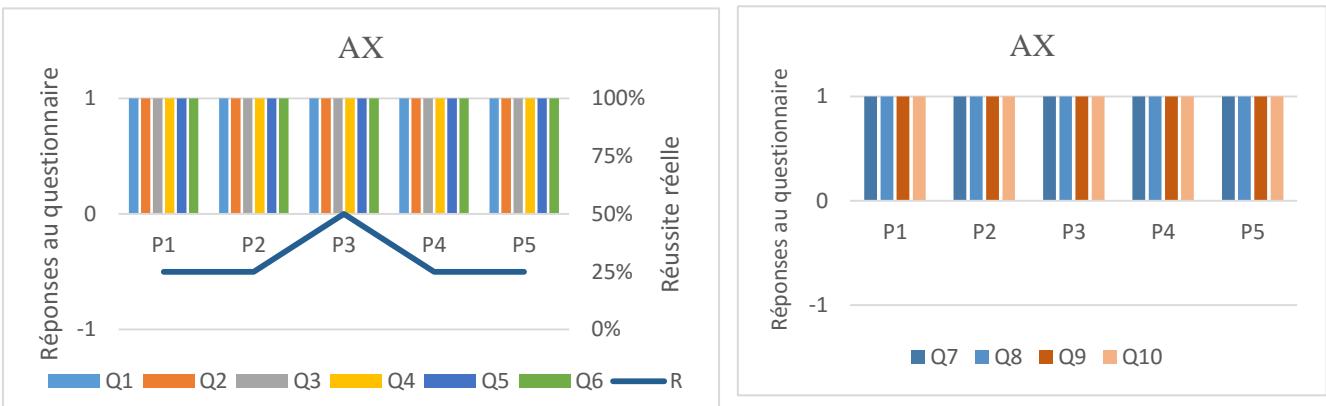
Le présent chapitre va nous permettre de décrire et d'analyser les résultats obtenus chez les élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons décidé de traiter les données de cette manière car aucune tendance ne semblait se dégager. Une interprétation de ces résultats va nous permettre d'émettre des hypothèses de compréhension quant à l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle de chacun des élèves et ainsi nous donner des indications nous permettant d'effectuer une analyse globale.

Ce chapitre sera séparé en huit parties, chacune présentant les réponses d'un élève. Afin de comparer les résultats, ils ont été regroupés selon la nature de l'aide dont les élèves bénéficient. D'une part, nous allons présenter les résultats des élèves faisant partie du groupe d'appui en lecture, puis ceux des élèves suivant des cours intensifs de français pour finalement nous lancer dans l'analyse et la description des réponses données par les élèves bénéficiant de cours d'appui. En regroupant les résultats de cette manière, notre but était de voir s'il était possible de poser des constats en fonction de l'aide reçue.

Les réponses obtenues chez les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire ont elles aussi été analysées et se trouvent dans l'annexe 10.

Afin de respecter l'anonymat et la confidentialité, des initiales vont remplacer les prénoms des élèves. De plus, le masculin sera employé pour les enfants des deux sexes.

5.1 Les résultats de AX

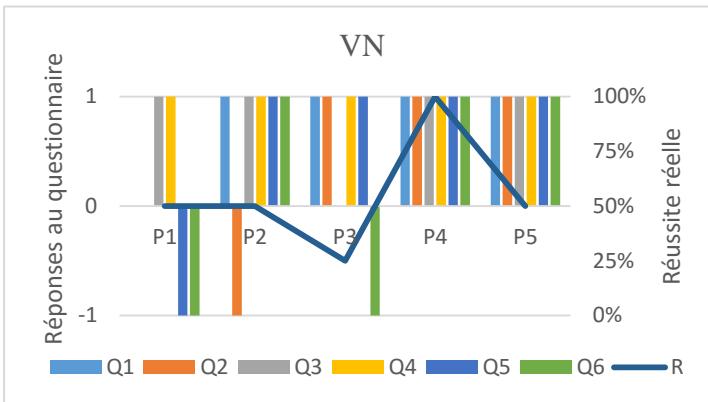


AX est un élève qui fait partie du groupe d'appui en lecture ; une enseignante intervient auprès de lui dans le but de l'accompagner et de faciliter son entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

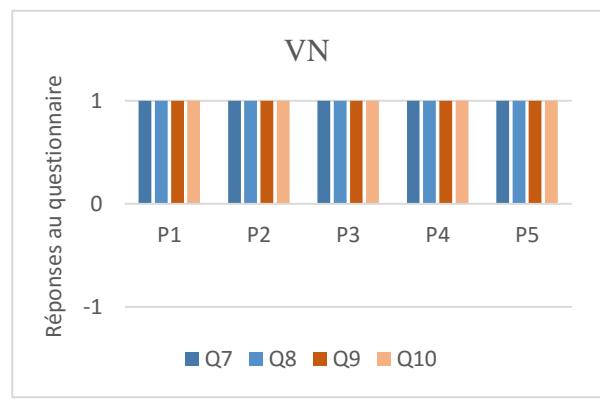
Lorsque nous observons les réponses données par cet élève aux questions 1 à 6, nous pouvons constater que le pouce vert a été entouré lors des cinq passations et ce pour toutes les questions. Ses réponses laissent paraître qu'il se sent capable de faire ce qui lui est demandé dans les différentes activités, d'utiliser les outils de référence présents dans la classe, de demander de l'aide à un enseignant et à un camarade, de garder son calme ainsi que de surmonter les éventuelles difficultés. Les réponses aux questions 7 à 10 sont identiques ; dans un futur proche, AX pense être apte à apprendre à lire, écrire, compter et faire des additions. Quant à la réussite réelle, nous pouvons constater que la majorité des activités (quatre activités sur cinq) a été moyennement réussie par cet élève.

Les résultats d'AX laissent croire que son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé. Aucune évolution n'est visible au fil des mois ; les mesures mises en place semblent donc ne pas avoir eu d'influence sur sa perception du sentiment de compétence. Ce sentiment élevé d'efficacité personnelle est également présent dans ses réponses aux questions de la deuxième partie. Cependant, la perception qu'il a de ses compétences ne correspond pas vraiment à ses performances réelles : la ligne bleue du graphique 1a nous permet de constater que les activités ne sont pas parfaitement maîtrisées alors qu'AX s'estime capable de faire ce qui est demandé dans les différentes tâches. Ainsi, nous pouvons penser qu'AX est un élève qui tend à se surestimer.

5.2 Les résultats de VN



Graphique 2a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



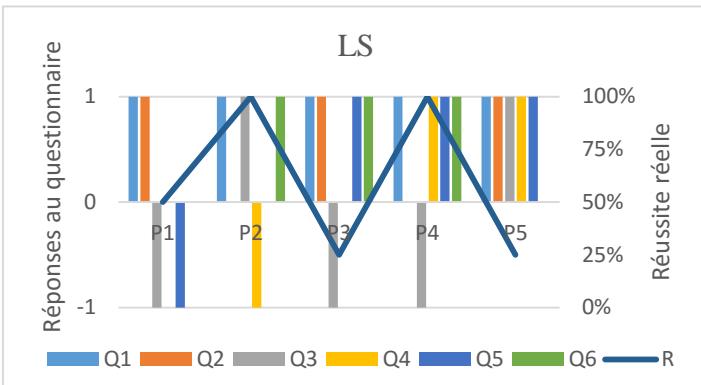
Graphique 2b : Réponses aux questions 7 à

VN est un élève du groupe lecture ; il est donc accompagné dans l'entrée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

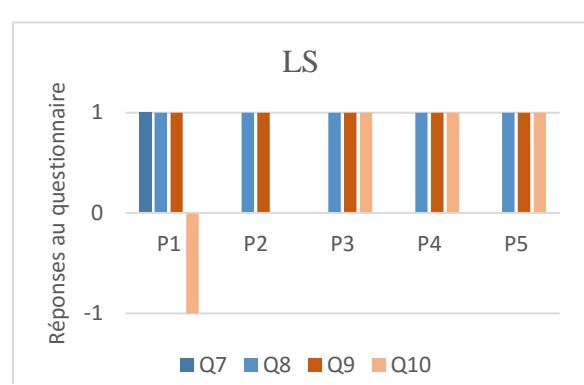
Lorsque nous observons les réponses de VN, nous constatons que les résultats sont très variés. Il se sent moyennement capable d'effectuer la première tâche alors qu'il est certain de parvenir à faire les activités 2, 3, 4 et 5. Nous pouvons relever que même s'il semble douter de ses capacités à garder son calme lors de la première activité, ce n'est plus le cas par la suite. Lors des trois premières passations, moins de pouces verts sont entourés alors que les aires colorées des dernières passations tendent toutes vers la valeur 1. Quant aux questions de la deuxième partie (Q7 à Q10), VN a entouré le pouce vert à chaque passation. Ainsi, dans l'avenir, il se sent capable d'apprendre à lire, écrire, compter et faire des additions. En outre, il a été observé qu'il a très bien réussi l'activité 4, bien réussi les activités 1, 2 et 5 et moyennement réussi l'activité 3.

Ses réponses laissent donc paraître une évolution vers un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé. Face à ces résultats, nous pouvons dire que son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique, qui semble être moyen au départ, se renforce ensuite. En ce qui concerne la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite réelle, nous pouvons affirmer que VN est plutôt réaliste.

5.3 Les résultats de LS



Graphique 3a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



Graphique 3b : Réponses aux questions 7 à 10

LS est également un élève du groupe d'appui en lecture qui a besoin d'un soutien dans l'entrée à l'apprentissage de la lecture-écriture.

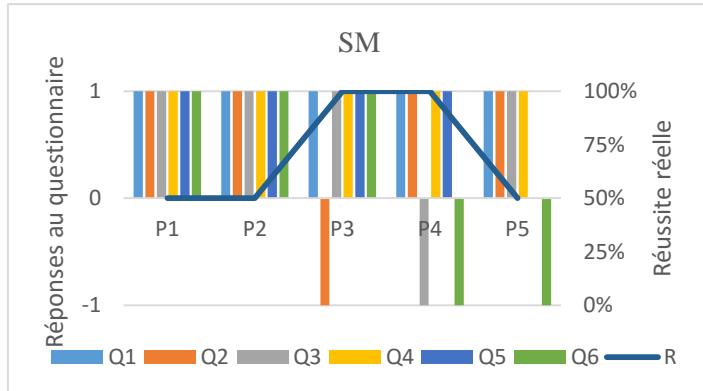
Les résultats montrent que LS se sent capable de faire ce qui lui est demandé à chaque passation. Aussi, il semble y avoir une évolution positive au niveau de sa croyance en la capacité à solliciter le soutien d'un pair ainsi qu'à garder le calme face à une difficulté. Cependant, les réponses données aux questions 2, 3 et 6 diffèrent d'une passation à l'autre. De plus, si nous observons les résultats obtenus à la dernière partie du questionnaire, l'élève pense être capable d'apprendre à lire lors de la première passation uniquement, alors qu'une évolution positive est remarquable dans sa croyance en la capacité à faire des additions. Quant à la réussite réelle, LS a très bien réussi deux activités et deux autres sont moyennement réussies.

Face aux résultats obtenus, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un élève qui croit en ses compétences. Son sentiment d'efficacité personnelle face à une activité spécifique semble être élevé et se maintenir. Face au fait qu'il ne se croit pas toujours capable de demander l'aide de l'enseignant, nous pouvons émettre deux hypothèses: soit il n'ose pas solliciter son soutien, soit il pense ne pas en avoir besoin. Les réponses données aux quatre dernières questions montrent qu'une évolution plutôt positive de son sentiment d'efficacité personnelle en mathématique a lieu, alors qu'une stagnation de son sentiment d'efficacité personnelle global en français peut être constatée. Nous émettons l'hypothèse que les mesures, qui ont été mises en place dans le but de le faire progresser en lecture-écriture, n'ont eu aucune influence sur son sentiment de compétence en français. De plus, lorsque nous mettons en relation les réponses données au questionnaire et la réussite réelle, peu de liens existent.

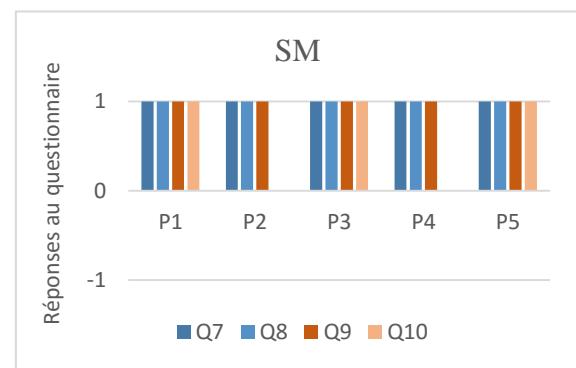
Nous pouvons affirmer que cet élève a tendance à se surestimer et que les mesures mises en place

n'ont pas eu d'influence sur son sentiment d'efficacité personnelle global en français. Quant au sentiment d'efficacité personnelle face à une activité spécifique ainsi que le sentiment global en mathématiques, ils semblent être élevés et se maintenir au fil des mois.

5.4 Les résultats de SM



Graphique 4a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



Graphique 4b : Réponses aux questions 7 à 10

SM est un élève du groupe d'appui en lecture. Lorsque nous observons les résultats de la première et de la deuxième passation plus spécifiquement, nous pouvons constater que SM a répondu par un pouce vert à toutes les questions. Lors des trois passations suivantes, il se sent capable de faire ce qui lui est demandé ainsi que de demander le soutien d'un pair. Cependant, il semble y avoir une régression au niveau de sa croyance à surmonter une éventuelle difficulté, étant donné que le pouce rouge a été entouré aux passations 4 et 5. En ce qui concerne les réponses de la dernière partie, nous observons que cet élève a entouré le pouce vert la majorité du temps. Quant à la réussite réelle, SM a très bien réussi les 3 et 4, alors que les trois autres tâches ont été bien réussies.

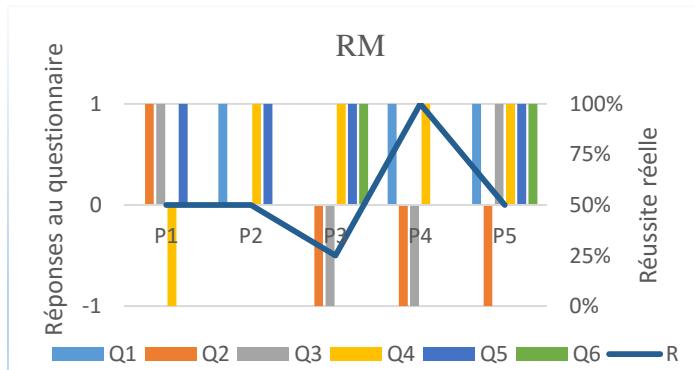
Face aux réponses données à la première question lors des cinq passations, nous pouvons affirmer que son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé et maintenu. La comparaison des résultats obtenus avec la réussite réelle des activités laisse penser que SM est réaliste ; il réussit bien, voire très bien, des tâches qu'il pense être capable d'effectuer.

Si nous observons le graphique 4b, qui représente les réponses de SM aux questions de la deuxième partie du questionnaire, aucune évolution n'est remarquable ; l'élève est certain d'être apte à apprendre à lire et écrire lors des cinq passations. Cependant, sa croyance en la possibilité d'apprendre à faire des additions n'est pas stable ; il se sent moyennement capable d'y parvenir lors des passations 2 et 4. Face à de tels résultats, nous pouvons dire que son sentiment d'efficacité personnelle

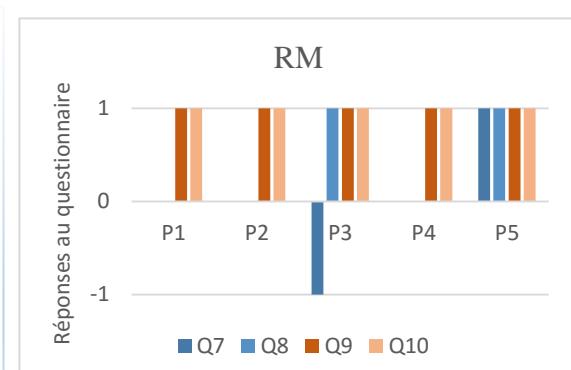
global en français est élevé. Quant au sentiment d'efficacité personnelle global en mathématiques, il est également élevé mais présente une instabilité qui peut témoigner d'une certaine fragilité.

Ainsi, nous pouvons affirmer que les mesures mises en place dans le but de faire progresser en français n'ont pas eu d'influence sur son sentiment d'efficacité personnelle.

5.5 Les résultats de RM



Graphique 5a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



Graphique 5b : Réponses aux questions 7 à 10

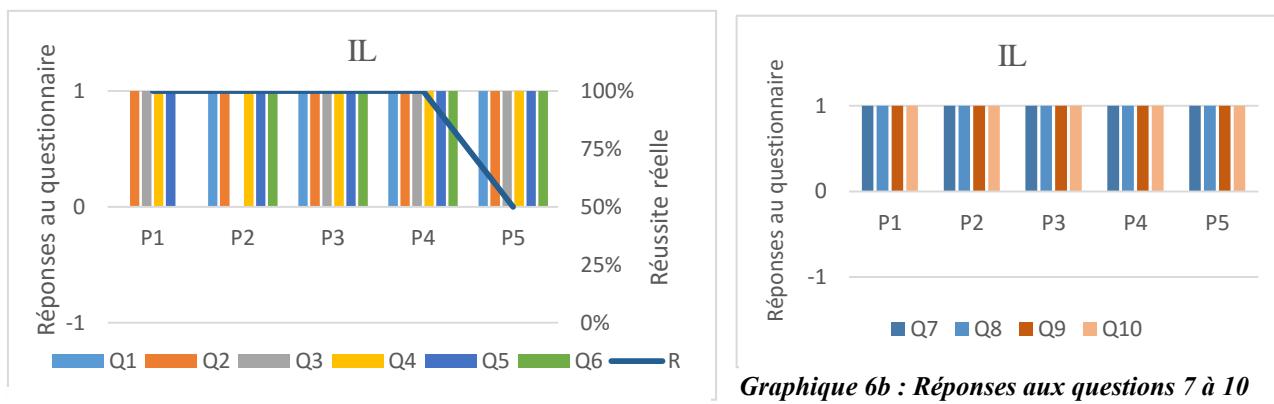
RM est un élève qui a intégré une classe francophone au début de sa 3^{ème} année HarmoS. Afin de remédier à ses problèmes en français et de faciliter son intégration dans le pays, des cours intensifs de français ont été organisés. Pour éviter que les questions ne soient pas comprises par RM lors de la récolte des données, l'enseignante est intervenue spécifiquement et individuellement pour lui apporter des explications supplémentaires.

Si l'on observe les réponses données par cet élève, nous pouvons voir qu'elles varient. RM est certain d'être capable de faire ce qui lui est demandé aux activités 2, 4 et 5, alors qu'il pense moyennement y parvenir lors des passations 1 et 3. Une évolution est remarquable car RM a entouré le pouce vert à cinq reprises lors de la cinquième passation. En ce qui concerne la deuxième partie du questionnaire, l'élève est certain de pouvoir apprendre à compter et faire des additions. Quant à la croyance en la possibilité d'apprendre à lire et écrire, RM pense moyennement y parvenir lors des deux premières passations alors qu'il est certain de le faire lors de la dernière passation ; une évolution a donc eu lieu. Si l'on observe la réussite réelle, l'élève a bien réussi les activités 1, 2 et 5, moyennement réussi la 3^{ème} et très bien réussi la 4^{ème} tâche.

Face à ces résultats, nous pouvons dire que le sentiment d'efficacité personnelle de RM face à une tâche spécifique est plutôt moyen au début de la récolte des données et évolue positivement au fil

du semestre. Aussi, il s'agit d'un élève qui croit en ses compétences mathématiques et cette perception ne se détériore pas avec le temps. Ce même constat ne peut pas être effectué lorsque les questions concernent le français (Q7-Q8). Les aires colorées qui tendent vers le 1 montrent que l'élève dit être capable d'apprendre à lire et écrire lors de la dernière passation uniquement ; son sentiment d'efficacité personnelle global en français, qui est moyen, voire bas au début, semble évoluer positivement. La progression de son sentiment d'efficacité personnelle global et spécifique à une tâche peut être expliquée par les progrès faits en français et laisse supposer une tendance à la hausse. Par ailleurs, lorsque nous comparons ses réponses à la réussite réelle, nous pouvons constater que RM a une perception plutôt réaliste.

5.6 Les résultats de IL



Graphique 6a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle

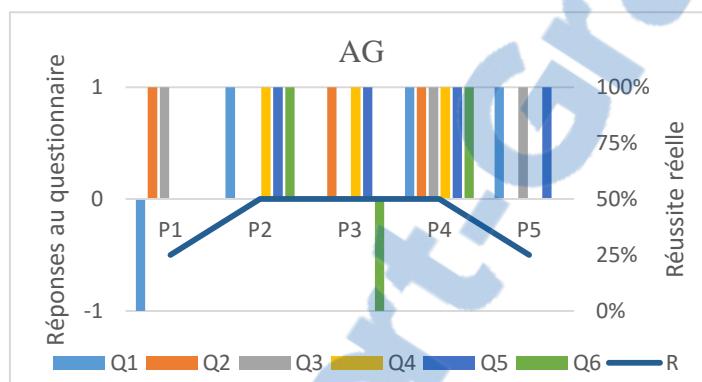
IL a intégré une classe francophone au début de sa 3^{ème} année HarmoS. Ne parlant pas un mot de la langue française à son arrivée, des cours intensifs de français ont été organisés dans le but de l'aider à trouver sa place dans la société et de faciliter son intégration scolaire ainsi que ses apprentissages. Comme pour RM, l'enseignante a pris le temps de lui expliquer les questions individuellement.

Lorsque nous observons les réponses de IL, le pouce vert a été entouré pour répondre à la majorité des questions. Cet élève a sélectionné le pouce orange uniquement à trois reprises et ce lors des deux premières passations. En effet, il se sent moyennement apte de faire ce qui lui est demandé ainsi que de surmonter une éventuelle difficulté rencontrée durant la première activité ; aussi, il se croit moyennement capable de demander l'aide de son enseignant à la deuxième passation. Les réponses données aux quatre dernières questions laissent paraître qu'à l'avenir, cet élève est certain de pouvoir apprendre à lire, écrire, compter et faire des additions. Quant à la réussite réelle, nous

pouvons constater que les activités 1, 2, 3 et 4 ont été parfaitement réussies et l'activité 5, où des échanges avaient lieu, a été bien réussie.

Si nous regardons de manière globale les résultats de cet élève, nous pouvons constater qu'il ne présente pas de difficultés scolaires en mathématiques. Son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est très positif et une légère évolution par rapport aux deux premières passations semble avoir lieu. Les quelques doutes ressentis peuvent être expliquées par les difficultés qu'il présente en français au début du semestre. Les réponses données aux quatre dernières questions du questionnaire corroborent nos précédents propos ; son sentiment d'efficacité personnelle en français et en mathématiques est élevé et se maintient. L'aide apportée ne semble donc pas avoir eu d'influence négative sur cet élève. De plus, comme la perception de ses compétences correspond à ses performances réelles, nous pouvons affirmer que sa perception est réaliste.

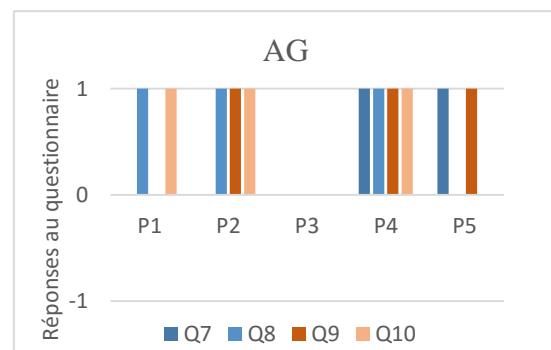
5.7 Les résultats de AG



Graphique 7a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle

AG est un élève qui présente des difficultés scolaires dans les différentes disciplines qui lui sont enseignées. Des cours d'appui ont été mis en place dans le but de combler ses lacunes et de le mettre sur le même pied d'égalité que ses camarades de classe.

Si l'on observe les résultats de cet élève, nous pouvons voir qu'il a entouré le pouce vert et orange pour répondre à une grande partie des questions. Ses réponses sont variées et rendent l'interprétation difficile. AG dit se sentir capable de faire ce qui lui est demandé aux activités 2, 4 et 5, alors qu'il ne pense pas y parvenir lors de la première passation. Toutefois, si nous comparons les activités 1 et 5 plus spécifiquement, nous pouvons constater une évolution. En effet, la première tâche a été moyennement réussie alors que l'élève se sentait incapable d'y parvenir ; en ce qui concerne la 5^{ème} activité, elle est aussi moyennement réussie, mais AG pensait être capable de la faire. Ainsi,



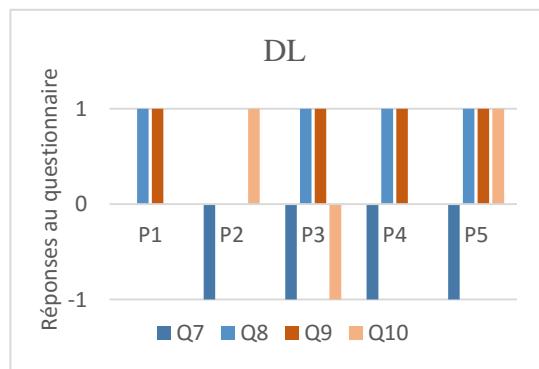
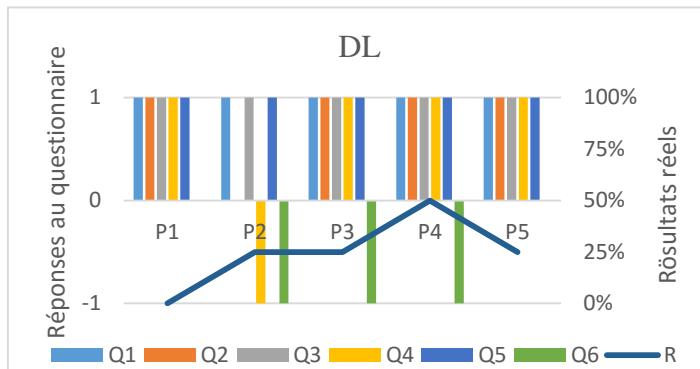
Graphique 7b : Réponses aux questions 7 à 10

nous pouvons émettre l'hypothèse que son sentiment d'efficacité personnelle spécifique à une tâche a tendance à évoluer positivement, mais reste tout de même fragile. Si nous comparons la croyance de cet élève en ses performances et la réussite réelle des résultats, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un élève réaliste.

Dans la deuxième partie du questionnaire, une évolution positive peut être relevée ; AG pense pouvoir apprendre à lire et compter lors des deux dernières passations uniquement. A l'inverse, nous pouvons constater une détérioration de sa croyance à apprendre à écrire et faire des additions. Nous supposons que ces résultats sont dus au fait que l'écriture et le calcul sont des apprentissages plus complexes. Ainsi, les réponses d'AG dans la deuxième partie du questionnaire ne laissent percevoir aucune tendance quant à l'évolution de son sentiment d'efficacité personnelle global en français et/ou en mathématiques.

Dernièrement, si nous comparons les graphiques 7a et 7b, nous pouvons constater que lors de la quatrième passation, AG a entouré le pouce vert pour répondre à toutes les questions. Face à de tels résultats, nous pouvons émettre deux hypothèses ; AG aurait pu répondre ainsi en raison de la nature de la tâche ou parce qu'il s'agissait d'un jour durant lequel il se percevait comme compétent.

5.8 Les résultats de DL



Tout comme AG, DL présente de grandes difficultés dans les différentes matières qui lui sont enseignées. Ses difficultés ont été constatées depuis les premières années de scolarité et des cours d'appui ont été organisés dans le but de l'aider à entrer dans les différents apprentissages.

Si nous observons ses réponses au questionnaire, nous pouvons constater que cet élève se sent capable de faire ce qui lui est demandé dans les cinq activités qui lui ont été présentées, de demander l'aide de son enseignante ainsi que de garder son calme lors d'un éventuel obstacle rencontré.

C'est dans sa capacité à surmonter les éventuelles difficultés qu'il semble le plus douter, étant donné qu'il y entouré le pouce rouge à trois reprises (P2-P3-P4). De plus, si l'on observe les réponses à la septième question, qui concerne ses croyances quant à la possibilité d'apprendre à lire, nous constatons que DL ne se sent pas apte à le faire. Apprendre à écrire et compter semble lui poser moins de problème alors qu'il est certain de parvenir à apprendre à faire des additions lors des passations 2 et 5 seulement. Ses résultats lors des différentes activités semblent corroborer le fait que cet élève présente des difficultés scolaires ; il n'est pas parvenu à réussir la première fiche, les activités 2, 3 et 5 ont été moyennement réussies alors que la quatrième tâche a été bien réussie.

Les réponses de DL au questionnaire laissent paraître que son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé et se maintient. Nous pouvons tout de même constater une baisse dans sa croyance à surmonter une éventuelle difficulté ; cependant, ces observations ne sont pas suffisantes pour parler d'une régression de ce sentiment de compétence. Les réponses données à la deuxième partie du questionnaire laissent penser que DL croit en la possibilité d'apprendre à écrire ; cependant, l'apprentissage de la lecture semble plus l'inquiéter. En ce qui concerne les mathématiques, il pense pouvoir apprendre à compter mais ses réponses à la dixième question varient d'une passation à l'autre. Ainsi, nous pouvons affirmer que son sentiment d'efficacité personnelle relatif aux mathématiques est moyen et tend à évoluer, alors que son sentiment d'efficacité personnelle global en français est plus bas.

Si nous mettons en comparaison les réponses obtenues et la réussite réelle des activités, nous pouvons constater un évident écart entre ce que l'élève croit faire et ses capacités réelles. L'élève se sent tout à fait capable de faire des tâches qu'il ne maîtrise pas. Ses réponses semblent donc être peu réalistes et montrent que DL se surestime.

6 Analyse globale des résultats

Ici, une analyse globale des résultats obtenus va être faite. Le premier sous-chapitre comporte un tableau mettant en avant les réponses données par les élèves à besoins éducatifs particuliers et une analyse de l'ensemble de ces résultats. Dans le deuxième sous-chapitre figure un tableau regroupant les réponses des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire suivi d'une analyse globale des résultats. Enfin, le dernier sous-chapitre nous permet de comparer les résultats obtenus chez tous les élèves de la classe.

6.1 Analyse globale des données des élèves à besoins éducatifs particuliers

Les réponses données par les élèves ne correspondent pas à nos attentes initiales et rendent difficile toute généralisation. Pour une meilleure interprétation et compréhension des résultats obtenus, nous avons décidé de les mettre dans un tableau, figurant dans la suite de notre travail. C'est de cette manière que nous avons pu constater que des profils selon la nature de la mesure d'aide bénéficiée semblaient se dessiner, élément qui a guidé l'interprétation des résultats. Dans le présent sous-chapitre, nous aurons donc l'occasion d'analyser les réponses des élèves selon l'appui dont ils bénéficient.

Tableau 5 : Tableau des résultats obtenus chez les élèves à besoins éducatifs particuliers :

Elève	Mesure d'aide	Le SEP face à une tâche et son évolution	Corrélation SEP et performances	Le SEP global en français	Le SEP global en mathématiques
AX	Groupe d'appui en lecture	Le SEP est élevé et stable	Surestimation	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
VN	Groupe d'appui en lecture	Le SEP est moyen au départ et évolue au fil des passations.	Plutôt réaliste	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
LS	Groupe d'appui en lecture	Le SEP est élevé et stable.	Tendance à se sur-estimer	SEP élevé en écriture mais bas en lecture. Pas d'évolution.	Le SEP global en mathématiques est élevé ; légère évolution dans sa croyance à app. à compter.
SM	Groupe d'appui en lecture	Le SEP est élevé et stable.	Réaliste	Le SEP global en français est élevé et stable.	Croit en la capacité à app. à dénombrer et ses réponses sont fluctuantes quand il s'agit d'app. à faire des additions.
RM	Cours intensifs de français	Le SEP est moyen au départ et il y a une tendance à la hausse.	Réaliste	Le SEP global en français plutôt bas au début mais progresse.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
IL	Cours intensifs de français	Le SEP est élevé et stable (légère évolution au départ).	Réaliste	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
AG	Cours d'appui	Le SEP est moyen au départ et il y a une tendance à la hausse (mais grande fragilité).	Réaliste	Le SEP global en français est très fluctuant. Une progression peut tout de même être constatée dans sa croyance à app. à lire.	Le SEP global en français est très fluctuant. Une progression peut tout de même être constatée dans sa croyance à app. à compter.
DL	Cours d'appui	Le SEP est élevé et évolue peu	Surestimation	Le SEP global en français est difficile à définir. DL croit en la possibilité d'app. à écrire alors que l'app. de la lecture semble l'inquiéter.	SEP global en mathématiques difficile à définir. DL croit en la possibilité d'app. à compter alors que les réponses à la Q10 (faire des additions) varient.

Tout d'abord, nous allons nous arrêter sur les réponses des élèves du groupe d'appui en lecture. Leurs résultats montrent que leur sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé (AX, LS et SM) et/ou progresse au fil des passations (VN). De plus, malgré les quelques hésitations de SM et LS, nous pouvons constater que de manière générale, leur sentiment d'efficacité personnelle relatif au français et aux mathématiques est élevé et semble se maintenir. Deux élèves (AX et LS) ont tendance à se surestimer alors que les deux autres (VN et SM) se montrent assez réalistes.

Les résultats sont très positifs, ce qui nous amène à penser que l'aide spécifique mis à la disposition de ces élèves n'a pas eu d'influence négative sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Face à de telles réponses, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. D'une part, il faut admettre que le groupe d'appui en lecture a été organisé dans le but de prévenir les éventuelles difficultés des élèves qui en font partie. Ceci peut directement être mis en lien avec la principale source du sentiment d'efficacité personnelle, à savoir les expériences actives de maîtrise. Selon Bandura (2007), si une personne vit des échecs, elle a peu de chances de développer un sentiment d'efficacité personnelle positif. En supposant que la difficulté est moins installée et plus spécifique chez LS, AX, SM et VN, nous pouvons dire qu'ils n'ont pas vécu de nombreuses situations d'échecs dans leur passé, d'où leur sentiment d'efficacité personnelle plutôt élevé. Deuxièmement, le nombre important d'élèves bénéficiant d'aide spécifique aurait pu agir sur les effets possibles de ce soutien sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, le fait qu'ils soient quatre à suivre un même soutien aurait pu rendre la situation moins stigmatisante et réduire l'impact de cette aide sur la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Deux élèves du groupe d'appui en lecture se surestiment et la théorie développée par Bandura (2007) peut faciliter l'interprétation de ces résultats. En effet, étant donné que LS et AX sont des élèves qui sont au début de leur scolarité obligatoire, estimer ce qu'ils peuvent faire est une chose très difficile pour eux. L'auteur affirme que les élèves de jeune âge ont tendance à évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle de manière générale et donc à se surestimer, comme c'est le cas de LS et AX.

En ce qui concerne DL et AG, deux élèves bénéficiant de cours d'appui, leur réussite effective dans les activités montre bien qu'ils présentent des difficultés en mathématiques. Leur sentiment d'efficacité personnelle global en mathématiques et en français semble être très fluctuant. De plus, nous remarquons que le sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé chez DL et fragile chez AG.

Face à un sentiment d'efficacité personnelle fragile (à l'exception du sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique de DL), nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. D'une part, il faut savoir qu'à la suite des difficultés observées chez ces deux élèves, l'enseignante ordinaire a procédé à leur signalement et des cours d'appui ont été mis en place. Ceci peut être mis en lien avec la première source du sentiment d'efficacité personnelle développée par Bandura (2007), qui correspond aux expériences actives de maîtrise. Selon l'auteur, si une personne vit des situations d'échec, elle ne va pas croire en ses capacités personnelles et construire un sentiment d'efficacité personnelle bas. Dans le cas des élèves bénéficiant de cours d'appui, il y a de fortes chances qu'ils aient vécu de nombreuses situations d'échec dans leur passé, ce qui peut avoir eu une influence négative sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Aussi, il est possible que les états physiologiques et émotionnels, qui correspondent à la quatrième source développée par Bandura (2007), aient influencé l'auto-évaluation des compétences par ces élèves. En effet, les échecs vécus dans le passé peuvent avoir provoqué des activations physiologiques élevées chez ces derniers. Ainsi, nous pouvons supposer que les élèves bénéficiant de cours d'appui, en raison des expériences antérieures, étaient générés par un état aversif. Leur interprétation des états physiologiques et émotionnels aurait pu avoir une influence sur leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leur réussite effective de l'activité.

Les résultats laissent également voir que le sentiment d'efficacité personnelle global de DL et AG est instable. Nous pouvons supposer qu'en raison de leur jeune âge, ces élèves sont sensibles aux jugements d'autrui et ont de la peine à construire un sentiment d'efficacité personnelle plus ou moins stable (Bandura, 2007).

Il s'avère que DL se surestime. Pour les mêmes raisons que pour AX et LS, cette surestimation peut être expliquée par son jeune âge.

Dernièrement, les élèves bénéficiant de cours intensifs de français semblent avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé et stable. Ces résultats nous permettent d'émettre l'hypothèse que RM et IL ont compris que leurs difficultés sont spécifiques et ne concernent que la langue française. De plus, leur réussite réelle montre qu'ils ne présentent pas de difficultés scolaires, c'est pourquoi nous pouvons supposer qu'ils n'ont pas forcément vécu des situations d'échec dans leur passé. Ainsi, leur sentiment d'efficacité personnelle élevé peut être expliqué par le fait que les expériences antérieures de ces deux élèves ne sont pas identiques à celles des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est également intéressant de relever que le sentiment d'efficacité personnelle relatif au français de RM semble avoir progressé ; ses progrès en français peuvent en être la raison.

En conclusion, contrairement à ce que nous pensions, nous pouvons constater que les élèves du groupe d'appui en lecture et ceux bénéficiant de cours intensifs de français ont, pour la plupart, un sentiment d'efficacité personnelle élevé et stable. Ce sentiment d'auto-efficacité élevé peut être expliqué par les expériences antérieures de ces derniers, qui seraient similaires à celles des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire. Cependant, l'effet escompté peut être observée chez les élèves qui font partie du cours d'appui ; leur sentiment d'efficacité personnelle semble être fragile et fluctuant.

Quant à la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite effective des activités, nous constatons que certains élèves se montrent réalistes alors que d'autres ont tendance à se surestimer. Aucun élève ne semble douter de ses performances alors qu'il s'agit d'un résultat que nous avions imaginé au début de la recherche.

6.2 Analyse globale des données des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire

Le présent sous-chapitre va nous permettre d'analyser les résultats obtenus chez les élèves ne bénéficiant d'aucune mesure d'aide.

Tableau 6 : Tableau des résultats obtenus chez les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire¹¹

Elève	Le SEP face à une tâche et son évolution	Corrélation SEP et performances	Le SEP global en français	Le SEP global en mathématiques
SC	Le SEP est élevé et évolue peu.	Réaliste	Le SEP global en français est moyen au départ mais évolue positivement.	Le SEP global en mathématiques est élevé à la fin. Une évolution de sa croyance à faire des additions a lieu.
MK	Le SEP est élevé et stable.	Plutôt réaliste	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
LO	Le SEP est bas et n'évolue que légèrement.	Sous-estimation.	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
FX	Le SEP est élevé et stable.	Surestimation.	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
BZ	Le SEP est élevé et stable.	Surestimation.	Le SEP global en français est élevé et progresse.	Le SEP global en mathématiques est moyen et régresse.
EA	Le SEP est élevé et stable.	Surestimation.	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
SY	Le SEP est élevé et plutôt stable (légère régression).	Plutôt réaliste.	Le SEP global en français est élevé au départ mais régresse.	Le SEP global en mathématiques est élevé au départ mais régresse.
AS	Le SEP est élevé et stable.	Réaliste	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.
YS	Le SEP est élevé et stable.	Réaliste	Le SEP global en français est élevé et stable.	Le SEP global en mathématiques est élevé et stable.

¹¹ La description et l'analyse détaillée des résultats de ces élèves figurent dans l'Annexe 10.

Les réponses obtenues laissent voir que le sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique de la majorité des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire (huit sur neuf) est élevé et stable. Un élève uniquement (LO) semble avoir un sentiment d'efficacité personnelle bas, sentiment qui n'évolue que légèrement au fil des passations. Aussi, le sentiment d'efficacité personnelle global des élèves relatif au français et aux mathématiques est assez positif et se maintient, à l'exception de deux élèves (BZ et SY), chez qui une régression de cette croyance semble avoir lieu.

Ainsi, les expériences actives de maîtrise, qui constituent la première et principale source du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), pourraient expliquer les résultats obtenus chez ces élèves. De par leur vécu, la majorité d'entre eux semblent avoir construit un sentiment d'efficacité personnelle élevé et assez stable. Nous allons donc maintenant nous intéresser aux trois élèves qui présentent un profil différent. Les réponses de LO laissent supposer qu'il a un sentiment d'efficacité personnelle plutôt bas. La persuasion verbale, troisième source du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), peut en être la raison. En effet, il se peut que cet élève n'ait pas reçu les stimulations persuasives nécessaires au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Ainsi, le fait que les personnes significatives n'ont pas assez exprimé leur confiance en les compétences de ce dernier aurait pu avoir un impact négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle de LO. En ce qui concerne BZ, nous pouvons constater que cet élève a de la peine à effectuer correctement les différentes activités mathématiques proposées. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que ses difficultés en mathématiques ont provoqué la régression de sa croyance à réussir des tâches en lien avec cette discipline. Quant à l'évolution négative observée chez SY, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle est due à son placement dans la classe. Les réponses fournies par BZ, son voisin de table, auraient pu avoir une influence sur la manière dont SY a répondu aux questions.

Il est intéressant de noter que la régression du sentiment d'efficacité personnelle de SY et BZ est également un résultat auquel nous nous n'attendions pas. S'agissant de deux élèves ne bénéficiant d'aucune mesure d'aide, nous pensions que leur sentiment d'auto-efficacité personnelle serait élevé et stable.

Si nous mettons en relation la perception que ces élèves ont de leurs compétences et leurs performances réelles, nous observons que trois élèves sur huit (BZ, EA et FX) se surestiment ; ces élèves, qui ont un cursus scolaire ordinaire, s'estiment capables d'effectuer des tâches qu'ils ont pourtant

de la peine à faire. A l'image de LS, AX et DS dans le groupe des élèves à besoins éducatifs particuliers et pour les mêmes raisons, ces résultats peuvent être expliqués par le jeune âge de BZ, EA et FX. (Bandura, 2007). D'autres élèves, comme AS, YS et SY, se montrent réalistes ; ils s'estiment capables d'effectuer une tâche qu'ils réussissent parfaitement. Cependant, un élève semble se sous-estimer ; il ne se croit pas capable de faire des exercices qu'il réussit pourtant assez bien. Face à ces résultats, nous supposons que LO, qui a un sentiment d'efficacité personnelle bas, ne croit pas en ses compétences et en la possibilité de réussir les activités proposées.

En conclusion, nous pouvons constater que les résultats obtenus chez les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire montrent que le sentiment d'efficacité personnelle de la majorité d'entre eux (huit élèves sur neuf) est plutôt positif. Parmi eux, certains se surestimer, d'autres se montrent plus réalistes alors que l'un d'entre eux semble ne pas croire en ses compétences.

6.3 Analyse comparative des résultats obtenus

D'une part, nous avons les réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers et, d'autre part, celles des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire. Dans ce chapitre, nous allons tenter de mettre en relation les résultats obtenus chez tous les élèves et revenir sur nos hypothèses de départ.

Si nous observons les réponses de la dernière partie du questionnaire, nous pouvons constater que les élèves du groupe d'appui semblent avoir un sentiment d'efficacité personnelle plutôt moyen et fragile. A l'inverse, les résultats des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire ne laissent pas paraître une telle fragilité ; leur sentiment d'efficacité personnelle est plutôt élevé et stable. Ces résultats montrent donc bien la différence au niveau du sentiment d'efficacité personnelle entre les élèves bénéficiant de cours d'appui et ceux ne bénéficiant d'aucune mesure d'aide spécifique. Cependant, les réponses des élèves du groupe d'appui en lecture ainsi que celles des élèves qui sont suivis dans l'apprentissage du français sont semblables à celles des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire.

De tels résultats peuvent être expliqués grâce à la première source du sentiment d'efficacité personnelle. Le parcours scolaire des élèves bénéficiant de cours d'appui étant différent de celui des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire, nous pouvons supposer qu'il a influencé leur sentiment d'efficacité personnelle. Quant aux élèves bénéficiant de cours intensifs de français et des cours d'appui en lecture, de par la spécificité de leurs difficultés, il se peut qu'ils n'aient pas vécu autant de situations d'échecs dans leur passé, élément qui expliquerait leur sentiment d'auto-efficacité

personnelle positif.

Ainsi, nous pouvons dire que nous n'obtenons pas l'effet escompté dans notre première hypothèse, où nous nous attendions à observer une péjoration du sentiment d'efficacité personnelle des élèves bénéficiant de mesures d'aide. Etant donné que seulement deux élèves à besoins éducatifs particuliers semblent avoir un sentiment d'efficacité personnelle bas et fluctuant, nous affirmons qu'il s'agit d'une hypothèse partiellement validée. Face à de tels résultats, nous pouvons supposer que les expériences antérieures des élèves ont une plus grande influence sur le sentiment d'efficacité personnelle que les mesures d'aide spécifique.

Il est intéressant d'ajouter que seuls des élèves ne bénéficiant d'aucune mesure d'aide voient leur sentiment d'efficacité personnelle global régresser (BZ et SY). Cette régression, pourtant absente chez les élèves à besoins éducatifs particuliers, a été interprétée dans le précédent sous-chapitre et est un résultat que nous ne redoutions pas dans notre première hypothèse.

Aussi, en analysant les résultats, nous avons pu constater que le sentiment d'efficacité personnelle de deux élèves à besoins éducatifs particuliers et seulement d'un élève ayant un cursus scolaire ordinaire, qui est plutôt moyen au départ, s'améliore avec le temps. Nous pouvons voir que, contrairement à ce que nous pensions, les cours d'appui en lecture et les cours intensifs de français semblent avoir eu une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle d'une partie des élèves qui en bénéficient. Ces résultats peuvent être interprétés grâce à la dernière source développée par Bandura (2007). En effet, il se peut que le soutien apporté ait permis à ces élèves de vivre des situations de réussite et ainsi réduire les activations physiologiques. Etant moins gênés par un état aversif, il est possible qu'ils interprètent les états physiologiques et émotionnels différemment. Cette interprétation différente influencerait leur auto-évaluation des compétences. Ainsi, nous pouvons supposer que, grâce à l'aide apportée, VN, RM et AG sont moins gênés par des états aversifs et voient leur sentiment d'efficacité personnelle évoluer.

Quant à la deuxième question de notre recherche, qui concerne la corrélation entre la perception des compétences et les performances réelles, l'hypothèse ne s'est pas vérifiée dans la pratique. En effet, la proportion entre les élèves à besoins éducatifs particuliers et les élèves dits « ordinaires » qui se surestiment et qui sont réalistes est sensiblement la même. Nous pouvons alors supposer que, contrairement à ce que nous pensions, les mesures d'aide spécifique ne créent pas forcément un écart plus important entre la perception des compétences et les performances réelles.

Nous pouvons également constater qu'un élève ayant un cursus scolaire ordinaire a tendance à se sous-estimer, résultat non anticipé. En effet, au départ, nous nous attendions à observer un tel processus plutôt chez les élèves à besoins éducatifs particuliers. LO ne présente pas de difficultés en mathématiques ; cependant, il semble ne pas croire en ses compétences. La persuasion verbale peut expliquer le résultat obtenu. En effet, il se peut que cet élève n'ait pas obtenu les stimulations persuasives nécessaires au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que le fait que les personnes significatives n'ont pas exprimé leur confiance en ses aptitudes aurait eu une influence négative sur son sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, le sentiment d'auto-efficacité bas ne semble pas avoir une influence sa réussite réelle.

Pour conclure, la récolte des données nous permet de vérifier la première hypothèse que partiellement. Ces résultats nous poussent à croire que les expériences actives de maîtrise influencerait plus significativement le sentiment d'efficacité personnelle que ce que les mesures d'aide spécifique le font. Quant à la deuxième hypothèse, elle n'a pas été validée dans la pratique, ce qui nous amène à penser que l'aide apportée n'agit pas forcément sur la corrélation entre la perception des compétences et les performances.

7 Conclusion

Actuellement, beaucoup d'élèves bénéficient de mesures d'aide spécifique ; il s'agit donc d'un sujet d'actualité. En tant que futurs enseignants, nous souhaitions tester l'influence de cette prise en charge sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Aussi, nous voulions tester si l'aide apportée aux élèves présentant des difficultés scolaires agit sur la croyance que ces derniers ont de leurs compétences.

La réalisation du mémoire professionnel a été très enrichissante pour nous. Premièrement, ce travail de recherche nous a permis d'apprendre quelles mesures sont prévues par le canton, ce qui distingue les mesures ordinaires de celles spécifiques, dans quel but elles sont organisées et par qui elles sont menées. Aussi, grâce à ce mémoire, nous avons pu récolter des informations sur l'inclusion, qui est un phénomène présentant des bénéfices scolaires, psychologiques, sociaux et comportementaux chez les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces renseignements nous seront utiles pour les années à venir car notre canton a adopté une visée inclusive à laquelle nous devrions faire face. De plus, en tant que futurs enseignants, savoir que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle décisif dans l'apprentissage des élèves est très important. Connaissant les principales sources de ce phénomène, ceci va nous permettre, en analysant chaque situation, de trouver des moyens concrets et susceptibles d'aider les élèves avec un sentiment de compétence bas.

Pour réaliser ce mémoire, des observations sur le terrain ont été effectuées. Créer un questionnaire, récolter des données grâce à ce dispositif ainsi qu'analyser des résultats sont également des choses que nous avons appris durant l'accomplissement de ce travail de recherche. Aussi, nous avons eu beaucoup de plaisir à planifier des séquences didactiques en mathématiques, à les mettre en place ainsi qu'à observer les élèves à travers les diverses activités. Nous avons également pris conscience du fait qu'un échantillon assez large permet de récolter suffisamment de données et de faire des comparaisons.

Finalement, des liens permanents entre la littérature et nos propres résultats nous ont permis d'approfondir le sujet et de répondre à nos hypothèses de départ. Ainsi, nous avons pu poser les constats suivants :

- les deux élèves du groupe d'appui, chez qui nous constatons beaucoup de difficultés scolaires, ont un sentiment d'efficacité personnelle moyen et fragile ;
- trois élèves du groupe d'appui en lecture ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé et stable, alors que ce sentiment est moyen et évolue chez l'un d'entre eux ;
- le sentiment d'auto-efficacité des deux élèves bénéficiant de cours intensifs de français est positif ;
- huit élèves avec un cursus scolaire ordinaire ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé et stable, alors que ce sentiment est bas chez l'un d'entre eux ;
- la perception que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont de leurs compétences et leurs performances réelles est semblable à celle des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire. La majorité des élèves se montrent réalistes, d'autres se surestiment alors qu'un élève ne bénéficiant d'aucune mesure d'aide a tendance à se sous-estimer.

Face à de tels résultats, nous pouvons affirmer que les difficultés des élèves bénéficiant de cours d'appui et les situations d'échecs vécues par ces derniers ont eu une influence négative sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit donc du groupe d'élèves qui serait le plus vulnérable dans la construction d'un sentiment d'efficacité personnelle positif. La présence de certains élèves dans les cours d'appui en lecture étant à visée préventive, nous pouvons supposer que leur difficulté est moins installée. Ainsi, leur sentiment d'efficacité personnelle élevé et stable peut être expliqué par les expériences antérieures, qui seraient semblables à celles des élèves ayant un cursus scolaire ordinaire. Quant aux élèves accompagnés dans l'apprentissage du français, l'aide particulière a été mise en place pour combler leurs lacunes de la langue française spécifiquement. Ces élèves n'ont pas forcément vécu des échecs durant leurs premières années de scolarité, élément qui peut expliquer leur sentiment d'efficacité personnelle positif.

Au vu de ces constats et du rôle important que détient le sentiment d'efficacité personnelle dans les apprentissages scolaires, nous nous demandons ce qui peut être fait sur le terrain pour faire en sorte qu'il soit élevé et reste stable chez tout élève. La connaissance des sources de ce sentiment peut guider nos interventions et ainsi nous pousser à faire davantage attention à nos interventions

et propos. L'enseignant est une personne importante aux yeux de chaque élève, raison pour laquelle nous devons penser à la formulation des feed-back et tenter de mettre en avant les progrès effectués. De plus, savoir que les expériences antérieures ont une influence sur cette croyance nous fait prendre conscience de l'importance à faire vivre aux élèves des situations de réussite. Durant notre pratique, il faut tout de même garder en tête que seules les activités représentant un défi pour les élèves vont contribuer au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle positif. Ce qui est déplaisant pour nous enseignants, c'est que nous recevons dans la classe des élèves avec des parcours scolaires parfois très différents que nous ne pouvons pas changer. Une partie d'entre eux peuvent avoir vécu de nombreuses situations d'échecs auparavant, élément qui aurait pu influer négativement sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

Il nous tient donc à cœur de donner à cette thématique une place importante au sein de l'école obligatoire. Dans nos futures classes, nous essaierons de prendre en compte les éléments cités auparavant, et ce dans le but de faire développer cette croyance chez nos élèves. Ainsi, grâce à ce travail de recherche, que nous avons eu du plaisir à effectuer, une prise de conscience du phénomène a lieu et va guider nos interventions futures dans notre pratique enseignante.

Ce travail de recherche présente tout de même des limites, qui vont être exposés dans le sous-chapitre suivant.

7.1 Limites et perspectives de la recherche

Notre travail de mémoire professionnel comporte un certain nombre de limites, essentiellement dues à la faisabilité du projet.

Le nombre restreint d'élèves est une première limite de notre mémoire. En effet, l'échantillon de personnes interrogées était assez mince, soit dix-sept élèves, dont neuf à besoins éducatifs particuliers. Il aurait donc été intéressant d'effectuer des tests auprès d'un nombre plus conséquent d'élèves afin de mieux vérifier nos propos et tirer des conclusions plus généralisables.

De plus, l'âge des élèves est une limite assez importante. En effet, comme il a été clairement dit dans la partie théorique, les élèves de jeune âge ont tendance à être peu réalistes et à se surestimer. Dans nos résultats, nous pouvons observer que six élèves se surestiment ; de ce fait, nous pouvons dire que l'âge a eu une influence dans les résultats et donc dans leur analyse. De plus, le sentiment

d'efficacité personnelle change souvent chez les élèves de jeune âge. Cette instabilité a également été remarquée dans les résultats obtenus lors de la récolte des données. A cela s'ajoute le concept de désirabilité sociale, qui risque d'être très présent chez ces jeunes élèves ; ils auront tendance à vouloir « faire plaisir » à l'enseignant et ainsi répondre d'une manière qui ne représente pas leur réel sentiment.

L'influence des pairs est également une limite à mettre en avant. Durant les observations menées dans la classe ainsi que l'analyse des résultats, nous avons pu constater que certains des élèves ont répondu comme leurs copains.

Dernièrement, il serait intéressant de citer les pouces de couleurs grâce auxquels les élèves ont pu répondre aux questions. En effet, la présence de pouces verts, orange et rouges aurait pu avoir une influence sur leurs réponses. Durant nos observations, nous avons pu constater que certains d'entre eux pensaient qu'il y avait une réponse juste, qui était le pouce vert. Cette croyance aurait pu influencer la manière dont les élèves ont répondu aux questions ; certains d'entre eux auraient pu sélectionner le pouce vert pour « répondre juste » et non pour exprimer leurs croyances.

Ce travail pourrait alors se poursuivre en tenant compte des réflexions citées précédemment. D'une part, nous pourrions récolter les données dans plusieurs classes et auprès d'élèves plus âgés. D'autre part, nous pourrions remplacer les pouces de couleurs par des cercles de trois tailles différentes par exemple, et ce dans le but d'éviter l'écueil décrit ci-dessus. De cette manière, nous pourrions développer d'autres recherches plus pointues et évaluer les hypothèses avancées. Finalement, prendre en compte d'autres caractéristiques telles que l'âge, le sexe, l'origine, la langue première,... pourrait constituer une autre piste possible pour la suite de cette recherche.

8 Références bibliographiques :

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (Vol. 83). Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université
- Bandura, A. (2004). « J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle [version électronique]. *Sciences Humaines*, 148, 42-45. Consulté le 11 avril 2014 sur http://www.scienceshumaines.com/rencontre-avec-albert-bandura-j-y-arriverai-le-sentiment-d-efficacite-personnelle_fr_3993.html
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337).
- Barbeau, D. (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 5(1), 17-22.
- Belmont, B. (2011). Intégration, inclusion et pédagogie. *Université d'automne «Le système scolaire français et les élèves à besoins éducatifs particuliers»*. Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation.
- Béatrix Köhler D. & Blanchet A. (dir) *Enseigner sur mesure. Éclairages sur des pratiques d'évaluation formative et de différenciation*. URSP N°99.4. CADEV, Lausanne 1999.
- Blondin, D. (2004). L'observation en situation en milieu primaire: Dépasser les contraintes enrichir la recherche. *Recherche Qualitative, HS*, 2, 18-37.
- Bonnéry, S., Chesnais, A., Dreyfus, M., Joigneaux, C., Molvinger, K., Munier, V., & Soulé, Y. (1^{er} juillet 2013). Regards croisés sur les inégalités scolaires [version électronique]. Consulté le 15 mai 2016 sur <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/438-regards-crois%C3%A9s-sur-les-in%C3%A9galit%C3%A9s-scolaires>

Bruni, I. (2011). *Considérations sur les variables motivationnelles chez deux élèves en difficulté d'apprentissage. Observations systématiques de leurs profils motivationnels et de la médiation offerte à l'Atelier d'apprentissage de l'Université de Genève*. (Mémoire de master, Université de Genève). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18118>

Carré, Ph. (2004/5). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle, 9-50. Consulté le 17 avril sur www.cairn.info/revue-savoir-2004-5-page-9.htm

Cèbe, S. (2001). Apprends-moi à comprendre tout seul. *XY Zep*, 11, 1-6.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the “inclusive school”. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.

Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 357-378.

Cuzacq, M-L. (2012). *L'estime de soi : Apprendre à s'aimer pour enfin s'épanouir*. Esi editions.

Dietrich, A., & Mikolajczyk, C. (2009/10). *Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en décrochage scolaire*. (Travail d'étude et de recherche, Université de Provence). Repéré à http://sites.univ-provence.fr/cefocop/documents/TER%202009_2012/TER%202010/TER_dietrich_mikolajczyk.pdf

Doudin, P.-A., & Lafourture, L. (sous la dir.) (2007). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Elliot, N., Doxey, E., & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Québec : Chenelière Education.

Ferrand, P. (2012). *Bégaiement et estime de soi, élaboration d'un outil d'information*. (Mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00730981/document>

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. Consulté le 13 avril 2016 sur : <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-d-information-pour-la-pdagogie-spécialise-en-Suisse/Pdagogie-spécialise-scolaire/Intgration-scolaire/Antwort-6/page34020.aspx>

Floor, A. (2010). *L'estime de soi en milieu scolaire*. UFAPEC

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?*, N°29, p. 91-116. Consulté le 10 mars sur : www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et Méthodologie en Sciences humaines*. Québec, Éd. Études Vивantes.

Le Breton, J. (2007). Des «élèves à besoins éducatifs particuliers»?. *XYZep–Le Bulletin du*.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90. Consulté le 16 avril sur www.cairn.info/revue-savoir-2004-5-page-59.htm.

Le grand conseil du canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire, LEO*. Consulté le 25 avril 2015 sur : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf

Le grand conseil du canton de Vaud (2012). *Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire, RLEO*. Consulté le 18 mai 2016 sur : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/RLEO_Version_adoptee_CE.pdf

Le grand conseil du canton de Vaud (1977). *Loi sur l'enseignement spécialisé, LES*. Consulté le 04 mars 2016 sur : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/fichiers_pdf/LES.pdf

Le grand conseil du canton de Vaud (2015). Loi sur la pédagogie spécialisée, LPS. Consulté le 25 avril 2016 sur : http://www.rsv.vd.ch/rsbsite/rsv_site/doc.pdf?docId=1203357&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=9999&PetatDoc=referendum&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false

Martin, S. (2012). *L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers vue par les enseignants d'un établissement primaire* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).

- Moore, R. Y., & Bloom, F. E. (1979). Central catecholamine neuron systems: anatomy and physiology of the norepinephrine and epinephrine systems. *Annual review of neuroscience*, 2(1), 113-168.
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.
- Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST-Vie sociale et traitements*, (1), 35-39.
- Puozzo Capron, I. (2010). *La greffe du sentiment d'efficacité personnelle didactique. Pour l'école du XXI^e siècle*. Université de Genève
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Rochex, J.-Y. & Crinon J. (Dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: De Boeck Université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (Vol. 8). Québec : PUQ.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1985). Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5(2), 247-258.
- Seligman, M. (2013). *L'école de l'optimisme*. Montréal : Les Editions de l'Homme.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: DeBoeck.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Consulté le 04 mars 2016 sur : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire* (3^e éd). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Collection éducation-recherche. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vilatte, J. C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication. Université d'Avignon.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71(1), 3.

Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. *Research on motivation in education*, 1, 15-38.

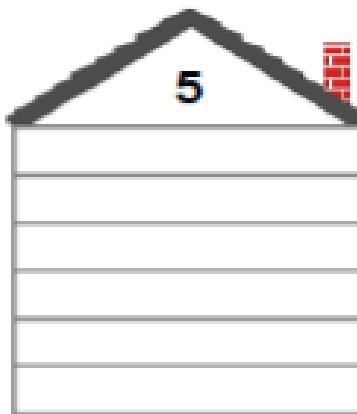
Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion* (pp. 159-190). New York: Springer US.

9 Annexes

9.1 Annexe 1 : Première activité mathématique

5	La maison des nombres	Prénom :
----------	-----------------------	----------------

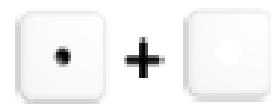
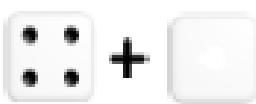
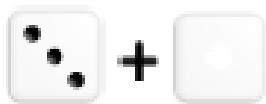
1. Complète la maison de 5.



2. Colorie le chemin du 5.

5	$6 + 2$	$3 + 3$	$5 + 1$	$2 + 6$	$6 + 0$
$3 + 3$	$2 + 3$	$0 + 5$	$4 + 2$	$2 + 2$	$3 + 1$
$2 + 4$	$4 + 3$	$3 + 2$	$4 + 1$	$5 + 0$	$1 + 6$
$4 + 4$	$6 + 2$	$1 + 2$	$5 + 2$	$1 + 4$	5

3. Complète les dés pour obtenir 5.



4. Complète les calculs pour faire 5.

$$4 + \underline{\quad} = 5$$

$$2 + \underline{\quad} = 5$$

$$\underline{\quad} + 0 = 5$$

$$\underline{\quad} + 1 = 5$$

$$3 + \underline{\quad} = 5$$

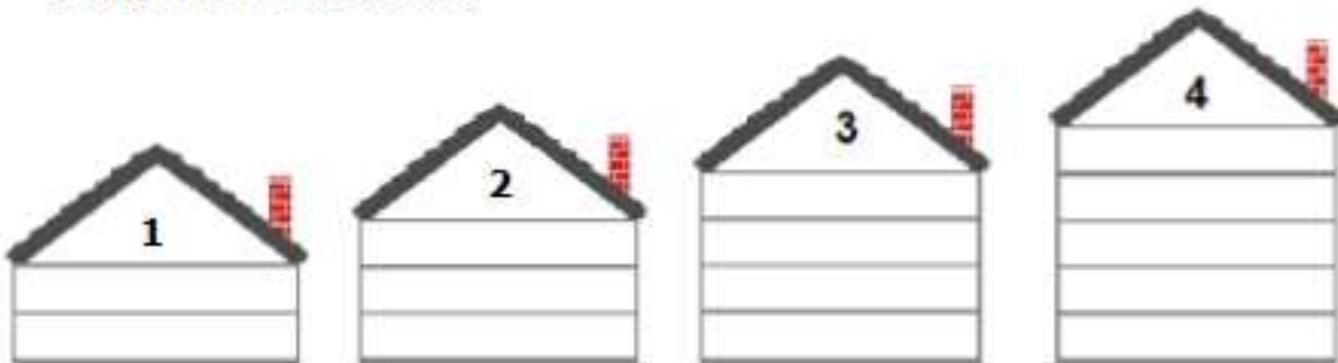
$$5 + \underline{\quad} = 5$$



9.2 Annexe 2 : Deuxième activité mathématique

	La maison des nombres	Prénom :
---	-----------------------	----------------

Complète les maisons.



Complète les calculs.

$1 + \underline{\quad} = 4$

$2 + \underline{\quad} = 3$

$2 + \underline{\quad} = 4$

$1 + 1 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} + 1 = 4$

$\underline{\quad} + 1 = 1$

$2 + \underline{\quad} = 2$

$1 + \underline{\quad} = 1$

$\underline{\quad} + 1 = 3$

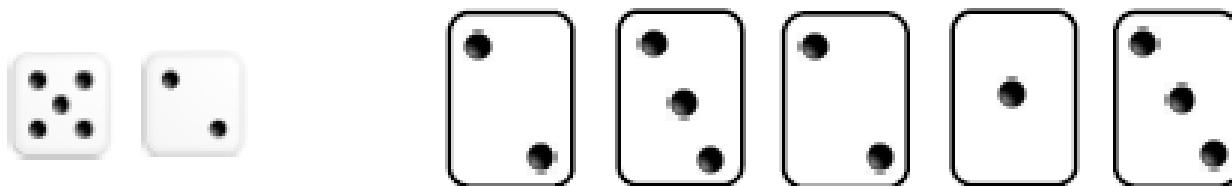
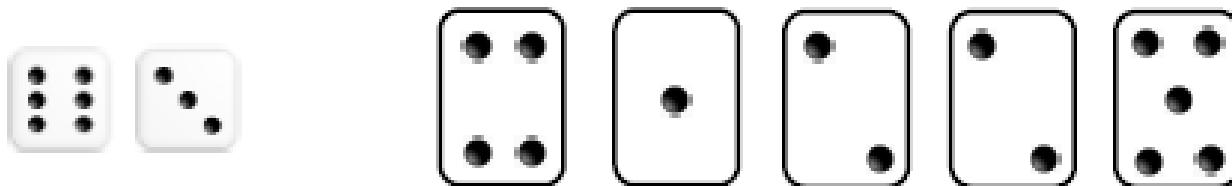
Complète les dés.



9.3 Annexe 3 : Troisième activité mathématique

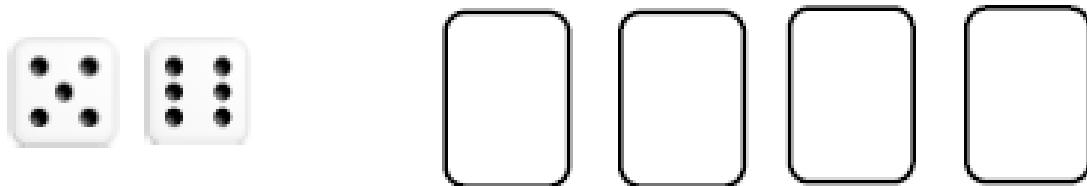
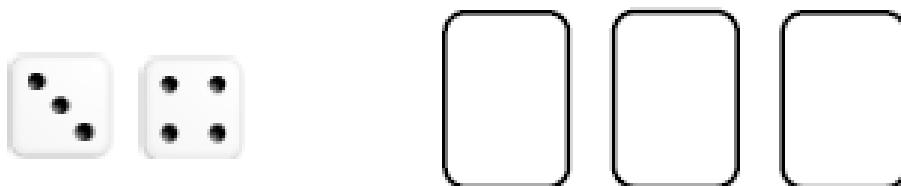
	La punta	Prénom :
---	----------	----------------

Entoure les cartes qu'il te faut pour obtenir le même nombre de points que de dés.



Dessine autant de points que tu vois sur les dés.

Attention ! Tu dois utiliser toutes les cartes.



9.4 Annexe 4 : Quatrième activité mathématique

Boule de neige

Prénom: _____

Ces enfants se préparent pour une bataille de boules de neige.

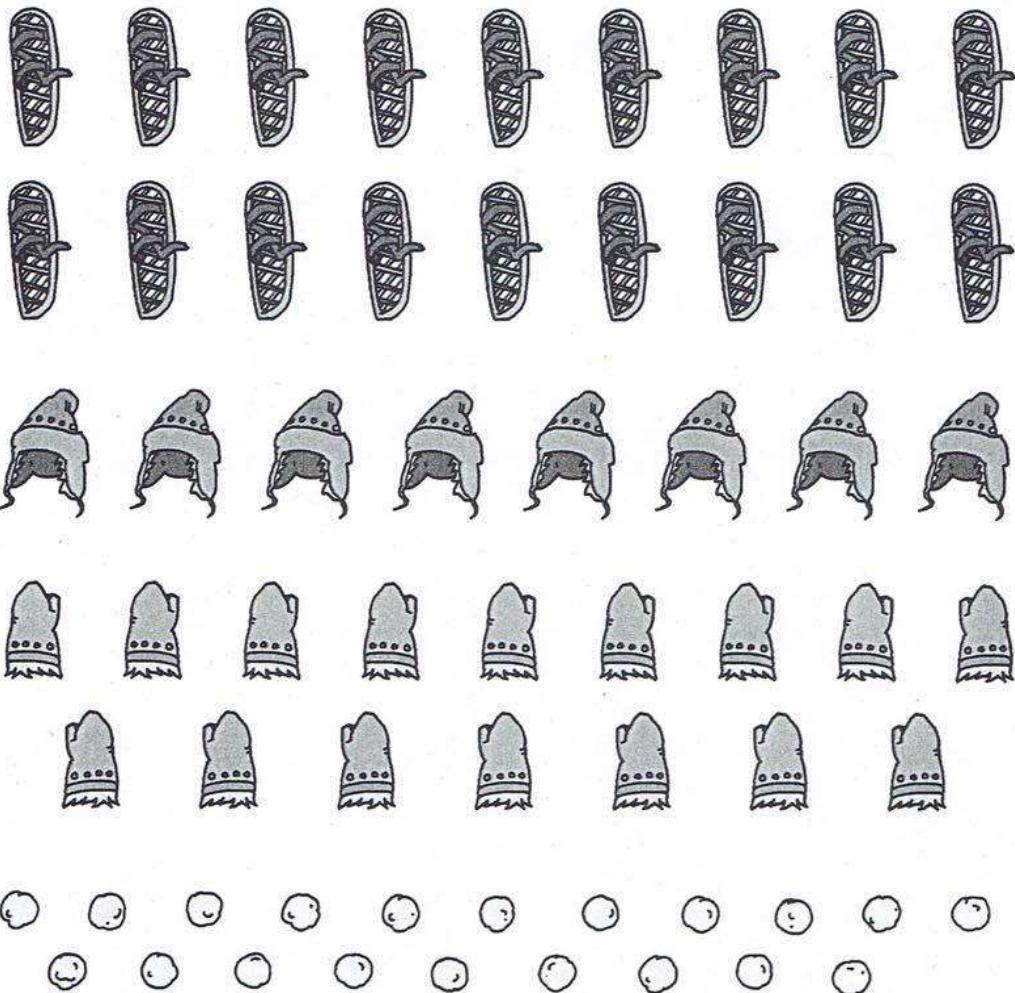


Boule de neige

Prénom: _____

Entoure tous les bonnets, toutes les moufles, toutes les raquettes que les enfants doivent prendre.

Ils fabriquent 5 boules de neige pour deux. Entoure celles qu'ils ont préparées.



9.5 Annexe 5 : Cinquième activité mathématique

Le coucou

Description

Nombre d'élèves : 4

Matériel

- deux séries de cartes numérotées de 0 à 14

Règles

Distribuer toutes les cartes.

Chaque joueur place ses cartes devant lui en une pile, valeurs visibles.

Le joueur qui reçoit la dernière carte commence.

A tour de rôle, les joueurs essaient de placer la carte du dessus de leur pile sur celle de l'un des autres participants. Pour se débarrasser de la carte, il faut que le nombre vaille « 1 de plus » ou « 1 de moins » que celui de la carte sur laquelle elle sera posée.

Chaque fois qu'un joueur pose une carte, il peut rejouer.

Lorsqu'un joueur ne peut pas poser de carte, il tire celle du dessous de sa pile. Si cette carte convient, il la pose, et c'est au suivant de jouer. Sinon, il la laisse sur sa propre pile et passe son tour.

Le jeu s'arrête lorsqu'un joueur n'a plus de cartes.

137

Gestion

Déroulement

Le maître constitue des groupes homogènes et adapte le domaine numérique aux possibilités de chaque groupe :

utiliser les cartes de 0 à 9, de 0 à 19,...

Pour les élèves qui ne comprennent pas les expressions « 1 de plus », « 1 de moins », proposer le jeu en les remplaçant par « juste plus grand », « juste plus petit ».

9.6 Annexe 6 : Loi sur l'enseignement spécialisé (LES)

LES – Loi sur l'enseignement spécialisé

Article premier

L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et adolescents dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental.

Art. 2.

L'enseignement spécialisé tend à favoriser l'autonomie, l'acquisition de connaissances, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui, en vue de la meilleure intégration sociale possible.

9.7 Annexe 7 : Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)¹²

Art. 98 Principes généraux

1. Le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves.
2. Ils privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe.
3. Le conseil de direction prend les mesures utiles à l'intégration des élèves issus de la migration dans l'établissement et dans les classes qu'ils fréquentent. Il veille notamment à faciliter la communication entre l'école et les parents.
4. En complément aux mesures pédagogiques, les élèves peuvent être mis au bénéfice d'un accompagnement socio-éducatif et d'un encadrement d'éducation spécialisée lorsque ces mesures sont nécessaires au bon déroulement de leur scolarité.
5. Le département veille à ce que les situations de handicap de l'élève ou autres circonstances analogues fassent l'objet de repérage précoce ou d'évaluation, en application de la législation sur la pédagogie spécialisée.

Art. 99 Appui pédagogique

1. Lorsque l'enseignement dispensé en classe s'avère insuffisant pour assurer la progression d'un élève, un appui pédagogique est mis en œuvre.
2. Il est décidé par le conseil de direction, sur préavis des enseignants concernés.
3. Il est destiné aux élèves pour lesquels une aide spécifique est nécessaire afin de leur permettre d'atteindre les objectifs du plan d'études. Il a notamment pour buts de prévenir le redoublement ou d'offrir un soutien aux élèves promus en vertu de l'article 108, alinéa 3.19
4. Il peut être donné individuellement, en groupe ou dans des classes spécifiques.

¹² Voir Annexe 8, où des articles de la RLEO explicitent l'application des Art. 100, 101 et 102 cités ci-dessous. Aussi, certaines parties du texte ont été soulignées dans le but de faciliter et de guider la lecture.

Art. 100 Pédagogie spécialisée

a) Enseignement spécialisé

1. Lorsque l'appui pédagogique prévu à l'article 99 s'avère insuffisant pour prendre en compte ses besoins particuliers, l'élève est mis au bénéfice de mesures ordinaires ou renforcées d'enseignement spécialisé, au sens de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (ci-après : l'Accord sur la pédagogie spécialisée).
2. Cet enseignement est dispensé par des enseignants spécialisés porteurs des titres d'enseignement reconnus par la CDIP.
3. Le directeur désigne au sein de l'établissement une personne de référence chargée de la mise en place des mesures et de leur suivi, en collaboration avec les instances concernées. Nous constatons que cette politique actuelle révèle les difficultés des enseignants à différencier leur travail de par la diversité du niveau des élèves, ce qui peut engendrer une augmentation des écarts entre ces derniers. Ceci dit, une prise en charge particulière semble être nécessaire afin de remédier à cette hétérogénéité scolaire et ainsi réduire les écarts. Les élèves à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière générale, une plus grande difficulté à entrer dans les apprentissages que ceux du même âge. L'obligation éducative en Suisse est de pouvoir proposer et fournir les moyens nécessaires permettant à ces écoliers de réussir. L'offre éducative doit donc être adaptée, différenciée ou individualisée.

Art. 101 b) Psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire

1. Les élèves peuvent également bénéficier d'autres mesures ordinaires ou renforcées que celles mentionnées à l'article 100. Ces mesures, prévues dans l'Accord sur la pédagogie spécialisée, sont dispensées par des psychologues, des psychomotriciens ou des logopédistes en milieu scolaire, qui en informent la direction selon des modalités fixées par le département.
2. Ces prestations sont allouées et mises en œuvre conformément aux dispositions légales en la matière.

Art. 102 *Enseignement aux élèves allophones*

1. Dès leur admission à l'école, les élèves allophones bénéficient selon leurs besoins de mesures visant l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale.
2. Le conseil de direction décide et met en place des cours intensifs de français, dispensés individuellement ou en groupe.
3. Dès le 2ème cycle primaire, l'enseignement peut être dispensé dans des groupes ou des classes d'accueil dont la fréquentation est limitée à une année scolaire, exceptionnellement deux.

9.8 Annexe 8 : Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO)

Art. 71 Appui pédagogique (LEO art. 99)

1. Les élèves susceptibles de bénéficier de mesures d'appui pédagogique sont signalés au conseil de direction par les enseignants.
2. Le conseil de direction décide de l'octroi de l'appui, du nombre de périodes accordées et des modalités de la prise en charge. Les enseignants concernés sont entendus quant au choix de ces modalités.
3. Le directeur peut déléguer l'organisation et le suivi de ces mesures à un doyen ou à un enseignant mandaté à cet effet. Le suivi de ces mesures ne peut pas être confié à l'enseignant qui délivre la prestation.
4. Lorsque le financement des appuis ne peut pas être assuré dans le cadre de l'enveloppe ordinaire, le directeur adresse au département une demande de financement hors enveloppe en se conformant aux directives du département.
5. En règle générale, les appuis ont lieu sur le temps prévu à la grille horaire. Dès la 7ème année, avec l'accord des parents, ils peuvent être dispensés en dehors du temps prévu à la grille horaire.

Art. 72 Pédagogie spécialisée

a) Mesures ordinaires (LEO art. 100)

1. Les procédures d'accès aux prestations décrites à l'article 71 du présent règlement sont applicables par analogie aux mesures ordinaires d'enseignement spécialisé.
2. Les procédures relatives aux mesures ordinaires de psychologie, de psychomotricité et de logopédie en milieu scolaire sont définies dans la législation spécifique.
3. Chaque établissement fixe les modalités de la collaboration entre les enseignants et les professionnels qui dispensent les mesures ordinaires à ses élèves.

Art. 73

b) Mesures renforcées (LEO art. 101)

1. La procédure d'octroi des mesures renforcées de pédagogie spécialisée est définie dans la législation spécifique.

2. Lorsqu'une mesure renforcée prévoit la scolarisation d'un élève au sein d'une classe régulière, l'avis du directeur et des enseignants concernés est sollicité et pris en compte, notamment en ce qui concerne les moyens qui devraient accompagner la mesure.
3. L'enseignant de classe régulière qui accueille un élève au bénéfice d'une mesure renforcée et son collègue enseignant spécialisé assument conjointement la responsabilité du suivi scolaire de l'élève et des relations avec ses parents.

Art. 74 Cours intensifs de français (LEO art. 102)

1. Les cours intensifs de français sont dispensés individuellement, en groupes ou en classes d'accueil, sur le temps d'enseignement prévu à la grille horaire. Les élèves qui bénéficient de cours intensifs de français fréquentent la classe régulière au moins durant deux tiers du temps prévu à la grille horaire.
2. Une directive fixe la grille horaire des classes d'accueil.
3. Le conseil de direction décide de l'ouverture de cours intensifs de français, du nombre de périodes accordées et des modalités de la prise en charge des élèves. Les enseignants concernés sont entendus quant au choix des modalités.
4. Le financement de ces mesures est assuré par une enveloppe cantonale spécifique

9.9 Annexe 9 : Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS)¹³

Art. 9 Prestations directes

1. Les prestations de pédagogie spécialisée propres à couvrir les besoins éducatifs particuliers au sens de la présente loi sont les suivantes :
 - a. l'éducation précoce spécialisée : prestation sous forme d'un soutien préventif et éducatif ou de stimulation adéquate dispensée de la naissance jusqu'au plus tard six mois après l'entrée dans la scolarité obligatoire, dans un contexte familial ou dans un lieu d'accueil au sens de la LAJE ;
 - b. l'enseignement spécialisé : prestation d'enseignement dispensée de manière individuelle ou collective sous forme d'interventions didactiques et méthodologiques spécifiques élaborées en fonction des caractéristiques, des troubles et des déficiences de l'élève et agissant sur son contexte de formation ;
 - c. la psychologie : prestation sous forme de conseil ou de soutien fondée sur les méthodes scientifiquement reconnues visant à donner à l'élève, dont le développement psychologique, relationnel ou le fonctionnement cognitif est perturbé, les moyens de rétablir son processus évolutif psychologique et relationnel, et ainsi de pouvoir accéder aux apprentissages ;
 - d. la logopédie : prestation sous forme de conseil ou de traitement fondée sur les méthodes scientifiquement reconnues visant à donner à l'enfant en âge préscolaire ou à l'élève, dont les capacités communicatives sont perturbées, les moyens de rétablir leur processus évolutif langagier, mathématique et communicationnel et ainsi de pouvoir accéder aux apprentissages
 - e. la psychomotricité : prestation sous forme de conseil ou de traitement fondée sur les méthodes scientifiquement reconnues visant à donner à l'enfant en âge préscolaire ou à l'élève, dont les capacités psychomotrices sont perturbées, les moyens de rétablir leur processus évolutif dans le domaine psychomoteur et ainsi de pouvoir accéder aux apprentissages ;
 - f. la prise en charge en structure de jour ou à caractère résidentiel dans un établissement de pédagogie spécialisée ;

¹³ Certaines parties du texte ont été soulignées dans le but de faciliter et de guider la lecture.

- g. la prise en charge dans une unité d'accueil temporaire ;
 - h. l'aide à l'intégration : prestation sous forme de soutien aux gestes quotidiens ;
 - i. les transports nécessaires entre le domicile, le lieu de scolarisation et le lieu où sont dispensées les prestations prévues par les lettres a à f ci-dessus.
2. Lors de la prise en charge dans un établissement de pédagogie spécialisée, le service peut, en lieu et place des prestations ci-dessus, financer d'autres prestations reconnues scientifiquement et qui permettent d'atteindre les mêmes buts, si elles ne sont pas entièrement couvertes par un autre financement public ou privé. Une directive du département définit les prestations concernées.
 3. Les prestations directes sont octroyées sous forme de mesures.

Art. 10 Mesure ordinaire de pédagogie spécialisée

1. Une mesure ordinaire de pédagogie spécialisée comprend une ou plusieurs prestations de l'article 9, alinéa 1, lettres a à e.
2. Elle s'adresse aux enfants en âge préscolaire et aux élèves, pour lesquels il est établi :
 - a. avant le début de la scolarité, que leur développement est limité ou qu'il est compromis dans une mesure propre à entraver leur capacité à suivre l'enseignement de l'école régulière ;
 - b. durant la scolarité obligatoire, voire au-delà, qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement ou leurs possibilités de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école régulière, sans soutien spécifique.
3. Elle doit être propre à réduire les conséquences du trouble ou de la déficience.
4. Elle peut être donnée individuellement, en groupe ou dans des classes spécifiques.
5. Le règlement définit les critères généraux permettant d'évaluer les besoins éducatifs particuliers et d'établir un ordre des priorités.
6. Dans le cadre de la scolarité postobligatoire, les mesures ordinaires sont subsidiaires aux mesures de l'assurance-invalidité.

Art. 11 Mesure renforcée de pédagogie spécialisée

1. Une mesure renforcée de pédagogie spécialisée comprend une ou plusieurs prestations de l'article 9, alinéa 1, lettres a à f, et se caractérise par leur durée ou leur intensité.
2. Elle s'adresse aux enfants en âge préscolaire et aux élèves pour lesquels il est établi que l'activité ou la participation sont limitées durablement dans leur environnement scolaire ou familial, au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel, en raison d'une déficience physique, mentale, sensorielle, cognitive ou psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble invalidant.
3. Elle implique un projet individualisé de pédagogie spécialisée.

Art. 12 Mesure auxiliaire dans le champ de la pédagogie spécialisée

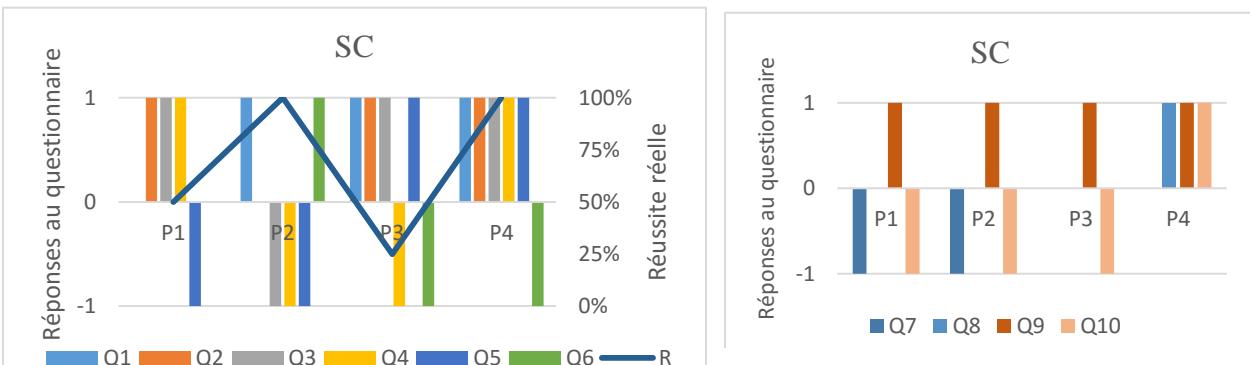
1. Une mesure auxiliaire comprend une ou plusieurs prestations de l'article 9, alinéa 1, lettres g à i, et vise à permettre ou à favoriser l'intégration et la participation des enfants en âge préscolaire dans un lieu d'accueil au sens de la LAJE ou des élèves pour des activités scolaires ou parascolaires, au sens de l'article 63a de la Constitution vaudoise.
2. Le besoin d'une telle mesure doit être la conséquence d'un trouble invalidant ou d'une déficience.
3. Le règlement fixe les critères d'octroi pour chaque prestation.
4. Dans le cadre de la scolarité postobligatoire, les mesures auxiliaires sont subsidiaires aux mesures de l'assurance-invalidité.

Art. 13 Mesures préventives

1. Les prestations de l'article 9, alinéa 1, lettres c à e, peuvent être octroyées sous forme de mesures préventives, lorsqu'elles sont propres à éviter la survenance d'un trouble ou du besoin d'une mesure ordinaire.
2. Nul ne peut se prévaloir d'un droit à une mesure préventive.
3. Les mesures préventives sont brèves. Leur durée est définie par le règlement.
4. Elles sont soumises à des critères et à une procédure d'accès fixés par le règlement.

9.10 Annexe 10 : Les résultats des élèves ne bénéficiant d'aucune mesure d'aide spécifique

Les résultats de SC



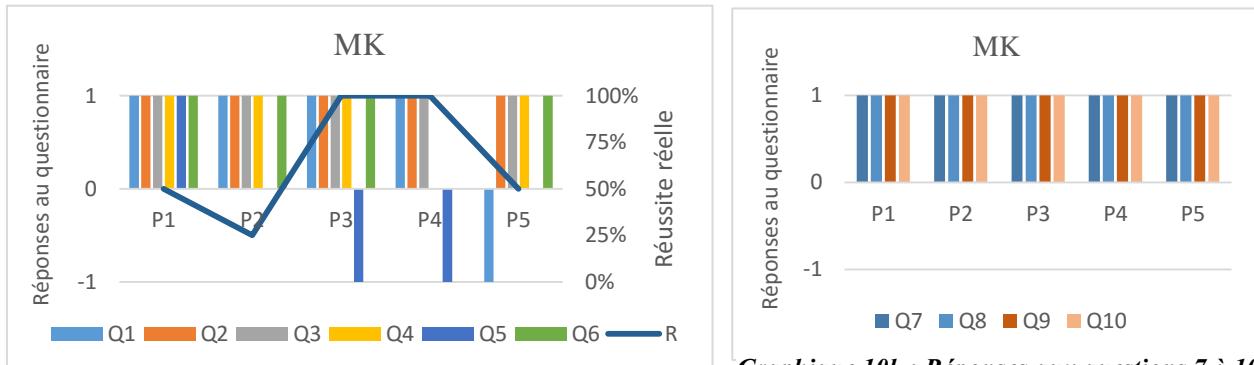
Graphique 9a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle

SC est suivi par une psychomotricienne en dehors des heures d'école. Sur la base des résultats obtenus, nous pouvons émettre l'hypothèse que SC a compris que ses difficultés étaient spécifiques, raison pour laquelle il peut être considéré comme étant un élève « ordinaire » dans notre recherche.

Il a malheureusement été absent lors de la dernière passation et, de par la nature de l'activité, rattraper à son retour était impossible. Les graphiques ci-dessus montrent que ses réponses sont variées. SC semble progresser dans sa croyance à garder le calme face à une difficulté alors qu'une régression semble avoir lieu quand il s'agit de surmonter une difficulté. Lorsque nous observons les réponses données à la première question, une légère évolution positive est à relever ; SC pense être capable de faire ce qui lui est demandé dans les activités 2, 3 et 4. Ainsi, son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique semble être plutôt élevé après la première passation et évolue très peu. Si nous mettons en relation ce sentiment et la réussite réelle de SC, nous pouvons affirmer qu'il est réaliste.

En ce qui concerne les réponses de la deuxième partie du questionnaire, nous pouvons constater que l'élève se sent moyennement capable d'apprendre à lire uniquement à partir de la troisième passation. SC pense pouvoir apprendre à écrire et faire des additions uniquement à la quatrième passation. Quant à l'apprentissage de la comptine numérique, ceci ne semble pas l'inquiéter. Ainsi, si nous comparons les réponses données aux trois premières passations et celles de la dernière passation, nous pouvons affirmer que sa croyance à acquérir à l'avenir des compétences en français et en mathématiques progresse.

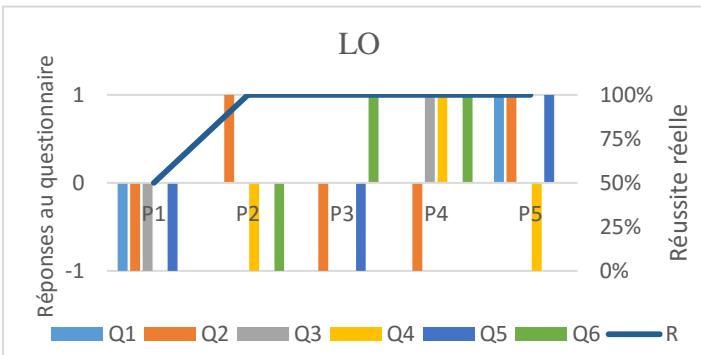
Les résultats de MK



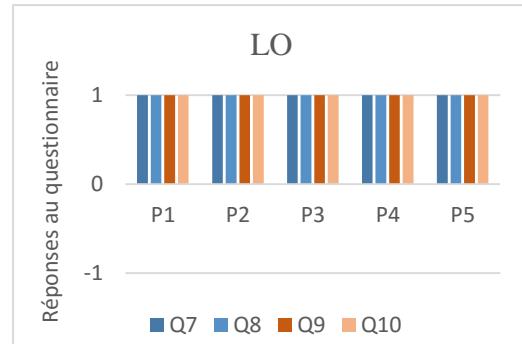
MK, un élève avec un cursus scolaire ordinaire, semble avoir entouré le pouce vert la plupart du temps. En effet, nous pouvons constater que MK pense être capable d'effectuer toutes les activités, sauf la cinquième. Ici, nous constatons que le sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé et se maintient. De plus, nous pouvons constater qu'il se sent deux fois incapable de garder son calme dans le cas où il rencontrerait une difficulté ; nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que MK ne supporte pas le fait d'être confronté à des difficultés et a peur d'échouer. De plus, lorsque nous comparons ses réponses à la réussite réelle, nous pouvons dire que MK est plutôt réaliste.

Le pouce vert a également été entouré pour répondre aux questions qui lui demandent une projection dans l'avenir ; ainsi, nous pouvons affirmer que son sentiment d'efficacité personnelle globale en français et en mathématiques est également élevé et se maintient.

Les résultats de LO



Graphique 11a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle

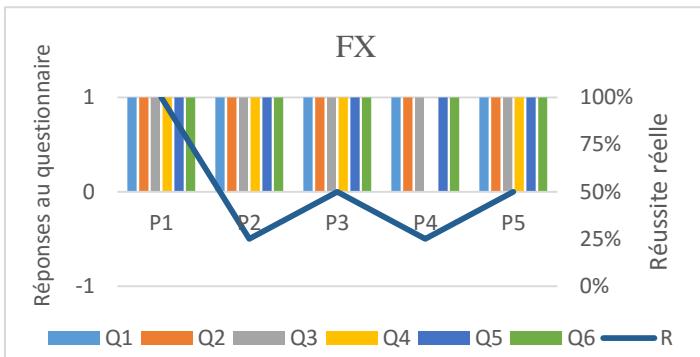


Graphique 11b : Réponses aux questions 7 à 10

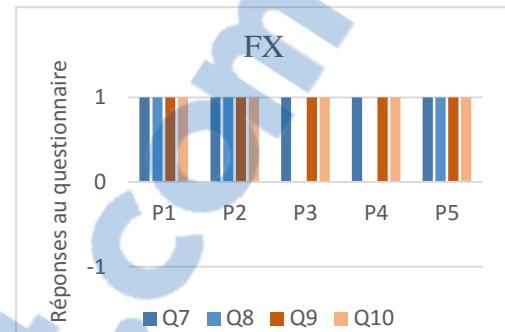
Les réponses de LO présentent une variation importante. Le graphique 11a laisse percevoir que son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est plutôt bas au départ. Une légère évolution semble avoir lieu ; lors de la dernière passation, il s'estime apte à faire ce qui lui est demandé ainsi qu'à garder son calme. Si nous comparons la réussite réelle de l'élève et ses réponses au questionnaire, nous pouvons voir que LO se sent souvent moyennement ou pas apte à effectuer des tâches qu'il réussit pourtant parfaitement. Il semble donc y avoir un grand écart entre les compétences réelles et la perception qu'il a de ses performances ; l'élève a tendance à se sous-estimer.

Cependant, lorsque nous observons les réponses données à la deuxième partie du questionnaire, nous pouvons constater qu'elles diffèrent totalement des six premières ; il croit en la capacité à apprendre à lire, écrire, compter et faire des additions. Son sentiment d'efficacité personnelle global en français et en mathématiques semble donc être élevé et se maintenir. Face à de tels résultats, nous pouvons émettre l'hypothèse que, malgré un sentiment bas d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique, LO croit en la possibilité de faire des progrès dans l'avenir et d'effectuer différents apprentissages.

Les résultats de FX



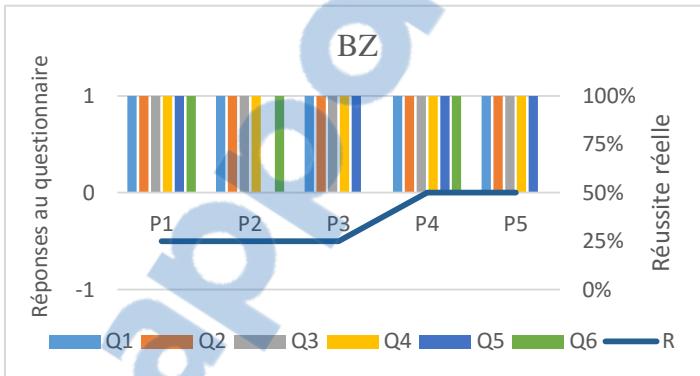
Graphique 12a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



Graphique 12b : Réponses aux questions 7 à 10

FX, qui ne bénéficie pas de mesures spécifiques, a entouré le pouce vert pour répondre à la presque totalité des questions; son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique semble donc être élevé et se maintenir. Cependant, si nous observons les résultats réels, FX a bien réussi la première activité, alors que les tâches 2, 3, 4 et 5 ont été que moyennement réussies ; ces performances réelles sont donc moyennes. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'élève a tendance à se surestimer ; FX pense pouvoir faire des choses qu'il n'est pas encore tout à fait capable de faire. Malgré les quelques doutes concernant l'apprentissage de la lecture, les réponses données à la deuxième partie du questionnaire montrent que son sentiment d'efficacité personnelle global en français et en mathématiques semble être élevé et se maintenir.

Les résultats de BZ



Graphique 13a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



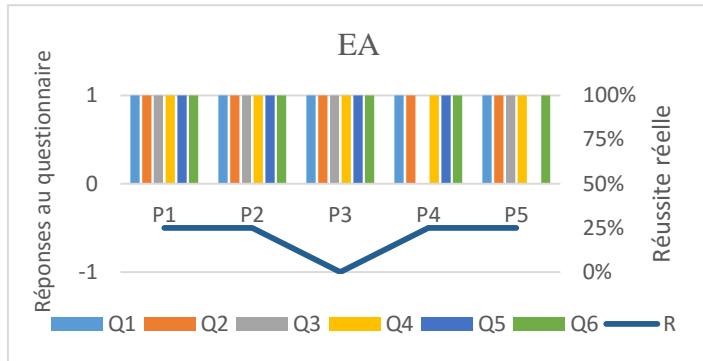
Graphique 13b : Réponses aux questions 7 à 10

BZ est un élève avec un cursus scolaire ordinaire. Le graphique 13a laisse voir que le pouce vert a été entouré la plupart du temps. L'élève se sentant capable de faire ce qui lui est demandé dans les différentes tâches, nous pouvons affirmer que son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé et se maintient. Cependant, lorsque nous observons la réussite réelle des

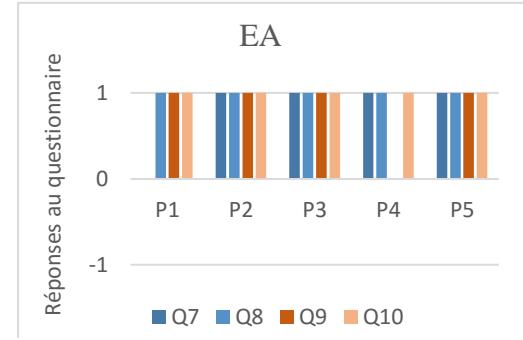
activités, nous pouvons constater qu'elles sont majoritairement moyennement réussies. Ces résultats laissent donc penser que BZ se surestime.

Dans la deuxième partie du questionnaire, les réponses sont variées mais une évolution positive peut être constatée. En effet, BZ pense pouvoir apprendre à écrire lors des cinq passations alors qu'il pense être capable d'apprendre à lire uniquement à partir de la troisième passation ; une progression semble donc avoir eu lieu dans son sentiment d'efficacité personnelle global en français. Cependant, l'effet contraire peut être remarqué dans les deux dernières questions ; une régression de son sentiment d'efficacité personnelle global en mathématiques a lieu chez BZ. Nous pouvons penser que cette régression est due à ses difficultés en mathématiques (observables sur le graphique 13a).

Les résultats d'EA



Graphique 14a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle

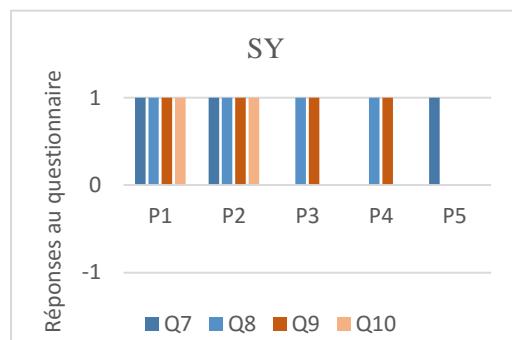
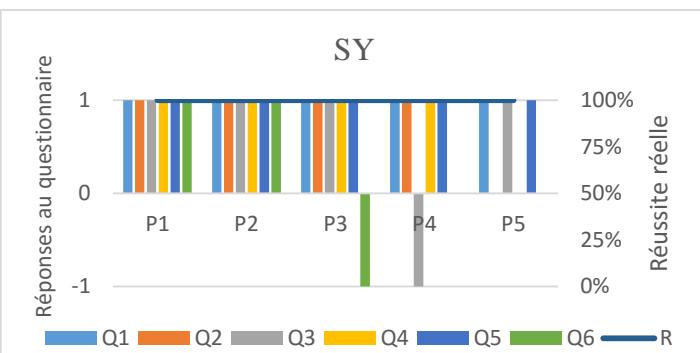


Graphique 14b : Réponses aux questions 7 à 10

Nous pouvons voir sur le graphique 14a qu'EA, élève avec un cursus scolaire ordinaire, a entouré le pouce vert pour répondre à presque toutes les questions. Se sentant capable de faire ce qui lui est demandé, nous pouvons affirmer que son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé et est conservé au fil du temps. Cependant, lorsque nous observons sa réussite réelle, nous pouvons constater que les activités 1, 2, 4 et 5 ont été moyennement réussies et EA n'est pas parvenu à faire correctement la troisième fiche. De ce fait, nous pouvons dire qu'il y aurait un grand écart entre ce qu'il croit de ses compétences et ses performances réelles ; EA tend donc à se surestimer.

Nous pouvons donc voir que lorsque EA se projette dans l'avenir, il pense pouvoir apprendre à lire, écrire, compter et faire des additions presque à chaque passation. Malgré les quelques pouces orange entourés, nous pouvons admettre que son sentiment d'efficacité personnelle global en français et en mathématiques est élevé et stable.

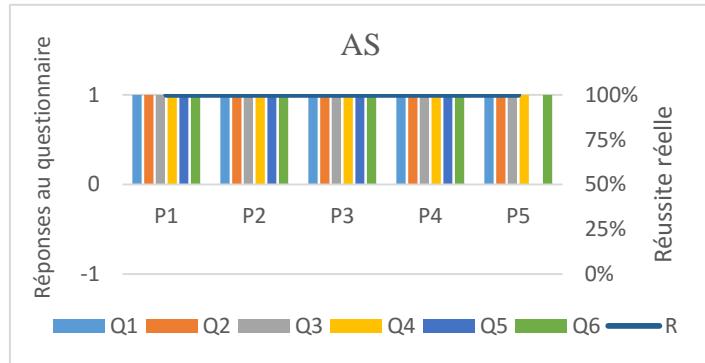
Les résultats de SY



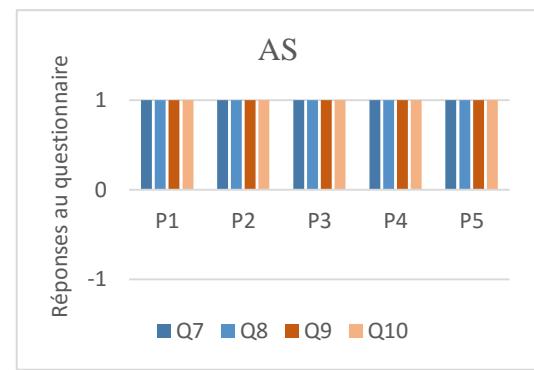
SY, qui a un cursus scolaire ordinaire, est un élève qui pense pouvoir faire ce qui lui est demandé dans les tâches proposées ainsi que de garder son calme lors de chaque passation. Les résultats obtenus dans cette première partie du questionnaire laissent croire que le sentiment d'efficacité personnelle de SY face à une tâche spécifique est élevé. Nous pouvons tout de même voir que moins d'aires colorées tendent vers la valeur 1 lors des deux dernières passations ; face à ces résultats, nous pouvons supposer qu'il y a une légère régression au niveau de son sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique. Face à de telles résultats, nous pouvons supposer que les réponses fournies par BZ, son voisin de table, auraient pu avoir une influence sur la manière dont SY a répondu aux questions. Etant donné que les activités ont toutes été très bien réussies et qu'il pensait y parvenir, nous pouvons affirmer que SY est réaliste. Le sentiment d'efficacité personnelle, qui aurait baissé avec le temps, ne semble pas avoir eu une influence sur sa réussite des dernières tâches.

Dans la deuxième partie du questionnaire, les réponses sont variées mais laissent paraître une évolution plutôt négative; le sentiment d'efficacité personnelle global en français et en mathématiques semble être élevé au départ, mais une régression de cette croyance dans les deux branches est constatée.

Les résultats d'AS



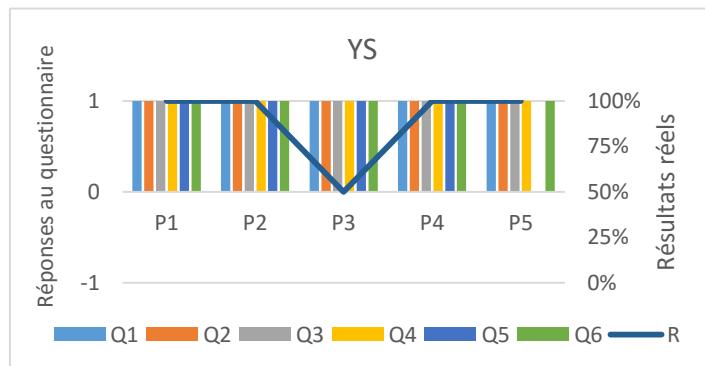
Graphique 16a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



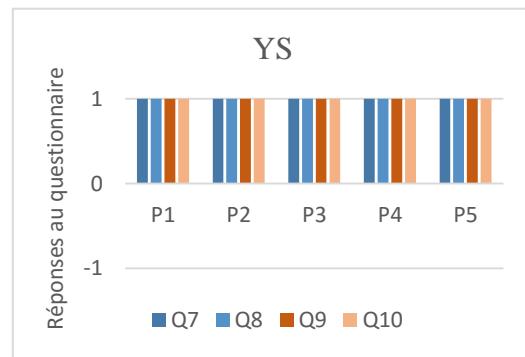
Graphique 16b : Réponses aux questions 7 à 10

Le graphique 16a montre que l'élève a entouré le pouce vert pour répondre à toutes les questions, sauf à la cinquième de la dernière passation. Les réponses données par cet élève laissent croire que le sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé et se conserve dans le temps. Les activités sont très bien réussies ; nous pouvons affirmer qu'AS est réaliste. De plus, le graphique 16b met en avant le fait que le sentiment d'efficacité personnelle relatif au français et aux mathématiques est également élevé et cette croyance est maintenue.

Les résultats d'YS



Graphique 17a : Réponses aux questions 1 à 6 et réussite réelle



Graphique 17b : Réponses aux questions 7 à 10

Les résultats d'YS indiquent qu'il a un profil similaire à AS. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que le sentiment d'efficacité personnelle face à une tâche spécifique est élevé et conservé et qu'il n'y a pas d'écart entre la perception qu'il a de ses compétences et les performances réelles. De plus, son sentiment d'efficacité personnelle global en français et en mathématiques semble être haut et se maintenir au fil du temps.

Résumé

L'objectif de ce travail est d'étudier au mieux l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers du Cycle I en situation inclusive. Le but serait de constater s'il y a une éventuelle progression, stagnation ou régression dans leur perception du sentiment de compétence au cours d'un semestre scolaire. Par cette recherche, nous allons également tenter de faire une comparaison entre la perception que ces élèves ont de leurs compétences et leurs performances réelles.

Un questionnaire a été présenté à cinq reprises à des élèves d'une classe de 3^{ème} HarmoS. L'objectif a été notamment de constater si les mesures d'aide organisées pour subvenir aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers ont une influence sur leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que sur leur perception des compétences.

Quatre parties principales composent ce travail de mémoire professionnel. Dans un premier temps, une présentation des concepts théorique que sont le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi, l'intégration, l'inclusion et la différenciation sera faite. La deuxième partie comporte la problématique et la méthodologie alors que la troisième décrit et analyse les résultats obtenus lors de la récolte des données. Finalement, la dernière partie expose la conclusion ainsi que les limites et les perspectives de la recherche.

Il en ressort que les élèves bénéficiant de cours d'appui ont un sentiment d'efficacité personnelle moyen et instable, alors que cette croyance est élevée et maintenue chez ceux qui bénéficient de cours d'appui en lecture et de cours intensifs de français. Des résultats semblables ont été obtenus chez les élèves ayant un cursus scolaire ordinaire. Ainsi, nous observons une fragilité du sentiment d'efficacité personnelle chez une partie des élèves à besoins éducatifs particuliers uniquement. Grâce à cette recherche, nous avons également pu comprendre que, quel que soit leur statut, les élèves croient en leurs compétences.

Mots clés : Sentiment d'efficacité personnelle, élèves à besoins éducatifs particuliers, mesures d'aide, apprentissage scolaire, intégration, différenciation.