



HAL
open science

L'aide aux devoirs, un dispositif vecteur d'engagement dans les apprentissages ?

Émilie Richter

► **To cite this version:**

Émilie Richter. L'aide aux devoirs, un dispositif vecteur d'engagement dans les apprentissages ?. Education. 2015. dumas-01234986

HAL Id: dumas-01234986

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01234986>

Submitted on 27 Nov 2015

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

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

SOMMAIRE

Remerciements

1. Introduction	p.6
2. Etat de l'art	p.6
2.1 Constats empiriques	p.6
2.1.1 Le contexte établissement	p.6
2.1.2 L'entrée du CPE en pédagogie	p.7
2.1.3 Ancrage sur le terrain : expérimentation du CCC et dispositif d'AAD	p.8
2.1.4 Précisions sur le concept de dispositif	p.9
2.2 L'acte d'apprendre	p.11
2.2.1 Eléments de définition	p.11
2.2.2 Liens entre engagement et apprentissages	p.12
2.3 La motivation	p.14
2.3.1 Eléments de définition	p.14
2.3.2 Liens entre motivation et engagement	p.15
2.4 L'engagement	p.17
2.4.1 Eléments de définition	p.17
2.4.2 Les leviers de l'engagement	p.18
2.4.3 L'engagement dans le contexte scolaire	p.20
3. Problématique et hypothèses	p.22
3.1 Problématisation de l'état de l'art	p.22
3.2 Hypothèses de travail	p.22
4. Méthode	p.23
4.1 Participants	p.23
4.1.1 Terrain	p.23
4.1.2 Population	p.23
4.1.3 Echantillon	p.24
4.2 Matériel	p.26
4.2.1 Support	p.26
4.2.2 Principes	p.26

4.2.3	Mesure	p.27
4.3	Procédure	p.28
5.	Résultats	p.29
5.1	Première hypothèse	p.29
5.2	Deuxième hypothèse	p.33
6.	Discussion et conclusion	p.35
6.1	Re-contextualisation	p.35
6.2	Validation des hypothèses	p.35
6.3	Limites et perspectives de l'étude	p.37
6.3.1	Critiques	p.37
6.3.2	Perspectives	p.37
6.3.3	Impact de cette recherche sur le métier de CPE	p.38

Bibliographie

Annexes

Résumés et mots-clés

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu je souhaite remercier M. Laurent LIMA pour son accompagnement. Il n'a pas été simplement un encadrant de mémoire, il a donné de son temps et de son énergie pour que la réalisation de ce mémoire se fasse dans les meilleures conditions propres aux difficultés qui ont été les miennes durant cette année.

A Emilie COSTE ensuite, ma collègue et tutrice, merci de m'avoir guidé pour une entrée riche et motivante dans une professionnalité de la complexité.

Il me paraît incontournable de ne pas remercier ceux qui, aujourd'hui encore, m'accompagnent dans chacune de mes démarches intellectuelles. A Michèle KIRCH et Henri VIEILLE-GROSJEAN qui, autant dans leurs présences que leurs absences, n'ont jamais cessé d'alimenter le terrain fertile de la pensée qu'ils m'ont permis de cultiver.

Evidemment, je ne puis oublier de mentionner les ELEVES qui n'ont de cesse de m'inspirer et de me rappeler qu'il y a toujours quelque chose à chercher.

Enfin, un dernier mot pour tous ces acteurs de l'ombre et de l'indicible qui bien souvent d'un simple geste ou d'un mot m'ont fait avancer dans cette recherche comme dans beaucoup d'autres.

1. Introduction

Le fil conducteur de ce mémoire consiste à étudier l'engagement individuel comme une manifestation possible de l'autonomie des élèves. En effet, en nous intéressant à l'acte d'apprendre et à l'engagement qu'il requiert, nous cherchons à savoir si le dispositif d'aide aux devoirs, avec ses pratiques particulières en termes d'autonomie et de mise au travail, favorise l'engagement dans les apprentissages en comparant ceux qui y sont inscrits et ceux qui n'y vont pas.

Cette problématique trouve sa pertinence dans les constats que l'on a pu dresser eu égard de notre pratique professionnelle. Il est vrai que le manque d'investissement des élèves dans leur scolarité va croissant, à mesure que la croyance d'un lien entre travail scolaire/réussite au diplôme/bon métier, s'étiole. La question de l'engagement scolaire a ceci de primordial que son absence est bien souvent synonyme d'échec scolaire, ce qui est d'autant plus à surveiller quand l'objectif du collège de demain est de « mieux apprendre pour mieux réussir ».

Dans le but d'analyser ses différents aspects nous organiserons notre propos en six parties. Après l'introduction, l'état de l'art nous permettra de dresser un tableau des différents concepts en jeu dans ce travail, à savoir l'acte d'apprendre, la motivation et l'engagement. Dans ces différentes sections, nous nous efforcerons de donner des éléments de définitions afin d'étayer notre propos et de mettre en évidence les liens qui existent entre ces notions. Ensuite, une troisième partie nous permettra de formuler notre problématique ainsi que les hypothèses qui en découlent. Pour explorer aux mieux ces dernières, nous expliciterons dans une quatrième partie notre méthode d'analyse en décrivant avec précisions le terrain, la population, le support, les mesures utilisées... En cinquième partie nous présenterons les résultats pour finir par en discuter et conclure ou non à la validité de nos hypothèses.

1. Etat de l'art

2.1 Constats empiriques

2.1.1 Le contexte d'établissement

Nous avons choisi pour notre mémoire de Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation mention Encadrement Educatif, de nous intéresser à l'acte d'apprendre, et plus particulièrement à l'engagement dont il est le corolaire. Deux raisons principales expliquent ce choix. La première renvoie à l'évolution professionnelle du Conseiller Principal

d'Éducation¹ qui se voit « entrer en pédagogie ». La seconde, quant à elle, est directement inspirée du contexte d'établissement dans lequel nous sommes fonctionnaire stagiaire cette année. En effet, l'on constate que bon nombre d'élèves ne semblent pas investis dans l'apprendre². C'est une observation empirique du déroulement des heures d'étude qui nous fait remarquer qu'il faut solliciter la majorité des élèves pour que ceux-ci s'attèlent à leur travail personnel ou à l'apprentissage de leurs leçons. Les remarques en conseils de classe et sur les bulletins d'un grand nombre d'élèves vont dans le même sens : les élèves ne travaillent pas assez, ne semblant être investis dans leur scolarité que de façon fragmentée. L'importance de ce constat est lisible dans le contrat d'objectifs de l'établissement qui va dans de ce sens : « Axe n° 1 : accompagner et traiter la difficulté scolaire de chaque élève. Axe n° 2 : amener chaque élève à s'approprier le collège comme lieu d'éducation et de vie ». Il est intéressant de noter ici le lien qui est fait entre engagement dans l'acte d'apprendre et difficulté scolaire – lorsque celui-ci est en déficit.

2.1.2 L'entrée du CPE en pédagogie

Comme tout personnel de l'établissement, le CPE se doit, à son niveau, de travailler à la réalisation de ces axes, d'autant plus qu'ils renvoient aux compétences attendues d'un CPE (Référentiel 2013) : « Axe 1 : les conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement. C1 : organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps. Axe 2 : les conseillers principaux d'éducation, accompagnateurs du parcours de formation des élèves. C5 : accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif. C7 : participer à la construction des parcours des élèves. Axe 3 : les conseillers principaux d'éducation, acteurs de la communauté éducative ; C8 : travailler dans une équipe pédagogique ». A ces compétences peuvent être ajoutées celles communes à tous les professeurs et personnels d'éducation : « N°3 : connaître les élèves et les processus d'apprentissage. N°5 : accompagner les élèves dans leur parcours de formation. N°10 : coopérer au sein d'une équipe ».

Ce qu'il est intéressant de remarquer, c'est que bon nombre de ces compétences attendues, rapproche de plus en plus le CPE de la prise en charge pédagogique de l'élève. Effectivement, comme l'explique Jean-Luc Denny dans le café pédagogique du 5 septembre 2013, l'entrée du CPE en pédagogie est en lien avec les enjeux de la vie scolaire qui est alors définie comme

¹ Qui sera abrégé dans le reste de l'écrit par CPE.

² Nous expliciterons plus loin la nuance que nous opérons entre acte d'apprendre et apprentissages.

le fait d' « installer des savoirs de façon durable pour les transformer en comportements pérennes, adossé à un socle de valeurs ». Pour lui, il s'agit de rendre poreux la dichotomie entre instruction et éducation et de faire réfléchir le CPE à la manière dont il peut participer à la transmission des savoirs académiques. Ainsi, « le CPE devrait se situer en pédagogie ».

2.1.3 Ancrage sur le terrain : expérimentation du CCC et dispositif d'AAD

Dans le but de concrétiser cette réflexion sur la place du CPE dans l'acte d'apprendre des élèves, nous ancrerons notre recherche dans le cadre de l'expérimentation du Centre de Connaissances et de Culture (eduscol, 2013)³ à laquelle participe notre établissement de stage. Le 3C « s'appuie à la fois sur l'imprimé et le numérique, dans une approche où la maîtrise de la langue et la culture de l'information sont des bases aux autres apprentissages ». Il s'agit également de prendre en compte l'évolution des conditions de formation en valorisant un apprentissage horizontal, qui ne relève plus seulement d'un enseignement frontal mais dépend également des interactions avec les pairs dans une pédagogie active de résolution de problèmes. Ainsi, les objectifs du 3C permettent de fournir « une gamme de services étendus [...] pour se former et apprendre de façon autonome, en bénéficiant à des moments précis de conseils, d'aide méthodologique ou disciplinaire ». Le 3C facilite l'accès et le développement de l'acte d'apprendre par une réorganisation de l'espace, du temps et des ressources pour faire de l'Ecole une « organisation apprenante⁴ » (Pelletier & Solar, 1999) dans le sens où cette dernière permet, favorise, engendre des apprentissages.

Pour analyser plus en détails ce contexte et l'influence qu'il a sur les apprentissages des élèves dans un établissement scolaire, nous avons choisi d'analyser les liens entre le dispositif d'aide aux devoirs⁵ et l'engagement dans l'apprendre. Explicitons quelque peu ses objectifs et son fonctionnement afin d'éclaircir et de poursuivre notre propos. Concrètement, l'AAD est un dispositif qui a pour objectif d'offrir la possibilité de faire ses devoirs dans les meilleures conditions de travail possibles. Pour certains, cela veut dire avoir la possibilité de demander de l'aide à un tiers, adulte ou pairs. Pour d'autres, c'est avoir la tranquillité nécessaire pour

³ Cf. site et vademecum.

⁴ « La notion d'organisation apprenante est relativement récente. Son émergence est liée à la critique des formes traditionnelles de l'organisation du travail. [...] Le concept d'organisation apprenante apparaît, en fait, dans un contexte particulier : l'émergence de la " société du savoir ", appuyée sur les technologies de l'information et des communications, génère l'obsolescence et l'explosion des connaissances, provoque des changements profonds dans le monde du travail et induit la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie. L'idée qu'une organisation puisse apprendre tente de répondre à une interrogation : peut-on concevoir des systèmes qui soient capables d'apprendre et d'ajuster leur action comme le ferait un cerveau ? »

⁵ Qui sera désigné dans la suite du texte par l'abréviation AAD.

accomplir le travail demandé. La philosophie de l'AAD⁶ renvoie donc à une volonté d'aide sur trois plans : au niveau matériel puisqu'il s'agit de faciliter l'accès aux ressources, aussi bien livresques que numériques, et d'en promouvoir l'usage ; au niveau humain dans la mesure où un adulte (professeur documentaliste ou assistant d'éducation) est présent pour apporter des explications ; mais aussi pour garantir une ambiance propice au travail et c'est là le niveau environnemental qui sous-entend de fournir des locaux adaptés à la mise au travail, aussi bien seul qu'en groupe, de même que des conditions favorables que peuvent être le calme et l'aide apportée.

L'AAD fonctionne sur la base d'un engagement puisque l'inscription se fait au trimestre ou de façon journalière pour répondre à un besoin ponctuel. Ce qu'il est important de préciser c'est que, même s'il est préférable que la démarche vienne de l'élève pour favoriser son investissement dans le dispositif ainsi que son efficacité, les parents peuvent inscrire leurs enfants à ces séances, qui peuvent également être proposées par les personnels éducatifs ou les professeurs de l'établissement (toujours avec adhésion de la famille au minimum). Dans la limite du matériel, de l'espace et du temps contraints par le fonctionnement scolaire, l'AAD peut fonctionner sous différents formats – travail seul ou en groupe – tout en privilégiant une mise en autonomie des élèves dans leur travail scolaire, autonomie qui fait référence aussi bien à la capacité de travailler en groupe, que de demander de l'aide ou chercher des documents sans déranger ses camarades. L'expérimentation du 3C, qui modifie l'espace et, à terme, l'usage du CDI, redéfinit donc le fonctionnement et les possibilités de l'AAD comme dispositif de mise en autonomie des élèves dans leur processus d'apprentissage.

2.1.4 Précisions sur le concept de dispositif

Nous profitons de la présentation de l'AAD pour introduire quelques repères conceptuels concernant la notion de dispositif, ce qui nous permettra surtout d'aborder l'acte d'apprendre sous l'angle de l'engagement. Le dispositif, dans le champ de l'éducation et de la formation évoque les moyens mis en œuvre pour atteindre des objectifs, ce qui correspond au fonctionnement d'une organisation. Dans ce cadre-là, Foucault explique que le dispositif « peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés » (Charlier, 1999). Il « semble renvoyer à un ensemble de pratiques et de mécanismes [...] qui ont pour objectif de faire face à une urgence pour obtenir un effet plus ou moins immédiat » (Agamben, 2007). Le dispositif se fonde donc sur une

⁶ Cf. Fiche de poste en annexe n°3.

intentionnalité. Néanmoins, même s'il organise et rend possible quelque chose, « il n'en garantit cependant pas l'actualisation » (Charlier, 1999). Le dispositif n'a donc pas besoin d'être efficace pour être utile et fonctionner, puisqu'il sous-entend une forte potentialité de détournement qui n'en réduit pas forcément son efficacité puisque celle-ci réside dans le fait que ce qu'il rend possible ne le soit pas en dehors de lui⁷.

Cette remarque nous invite à souligner l'un des aspects paradoxaux du dispositif qui est d'autant plus durable qu'il peut être détourné. Le détournement renvoie ici au fait de ne pas utiliser le dit dispositif pour ses intentions de départ, ce qui ne veut pas dire que les usagers n'utilisent pas les dispositions en jeu. Lameul (2009) le décrit par le biais de la métaphore théâtrale qui permet de rendre compte de : « l'équilibre inhérent à la situation de formation, entre le cadre donné par le concepteur et la liberté d'interprétation laissée à l'acteur. [...] Le jeu d'apprentissage de chaque participant entre en plus ou moins grande résonance avec l'environnement qui lui est proposé. [...] Un dispositif est un processus partagé entre concepteur et utilisateur et non figé une fois pour toute en amont ». Ainsi, Agamben (2007) considère que « les dispositifs doivent toujours impliquer un processus de subjectivation ». L'individu autonome apparaît comme la figure centrale du dispositif. Cette analyse nous permet d'aborder l'angle sous lequel l'acte d'apprendre nous intéresse. Même si les demandes institutionnelles et scolaires relèvent d'un cadre établi, la manière de les mettre en œuvre et d'y répondre peut varier d'un élève à l'autre, ce qui justifie notre intérêt d'aborder l'acte d'apprendre sous l'angle de l'engagement individuel.

De ce fait, dans la mesure où les dispositifs sont institués avec des intentions qui ne sont que rarement réalisées, notamment parce que les individualités qui y évoluent les détournent, ne voulant pas être repérés pour leurs « particularités excluantes », l'on peut considérer le dispositif comme un concept permettant de donner une réalité réflexive, et non nécessairement opératoire, à l'acte d'apprendre. Comme nous l'avons mentionné précédemment, c'est le constat d'un manque d'implication des jeunes dans leur travail scolaire qui nous intéresse ici. La notion de dispositif est donc prégnante en ce sens qu'elle se situe dans une logique pédagogique comme une adaptation technique en fonction des besoins particuliers d'un certain public. Il est donc important de bien le connaître afin de cibler correctement le public visé et rendre possible une meilleure réussite de celui-ci, démarche qui peut être guidée par la question : « est-ce profitable ? ». « Le dispositif scolaire contribue à

⁷ Il convient ici de distinguer efficacité et efficience ce qui nous permet de placer l'évaluation d'un dispositif plus du côté du second, comme adéquation entre les moyens utilisés et les résultats attendus, renvoyant à une notion de rentabilité, quand l'efficacité représente le lien entre objectifs et résultats.

maintenir la forme scolaire car il est créé lors de la massification pour sortir de la classe ce(ux) qui ne fonctionne(nt) pas » (Suchaut, 2009).

2.2 L'acte d'apprendre

2.2.1 Éléments de définition

Pour comprendre l'intérêt de l'autonomie dans notre propos, il convient de définir plus en détails l'acte d'apprendre. Ce qui nous permettra ensuite d'élaborer le lien entre apprentissage et engagement et finalement comprendre comment le dispositif d'AAD peut influencer ces derniers. Selon Berbaum (2005), l'apprentissage est un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire une démarche d'ajustement du comportement soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé. Apprendre recouvre toutes formes d'acquisition. En effet, le terme apprendre, vient du latin *apprehendere*, saisir. C'est l'acte qui consiste à s'approprier un savoir ou un savoir-faire que l'on ne possédait jusqu'alors. Ceci réclame de la part de l'apprenant engagement de son intelligence et de sa volonté. Apprendre pourrait ainsi être défini comme un processus de mise en mouvement qui implique la personne dans son entièreté, dans le sens où l'on ne peut se défaire de la réalité humaine de chaque apprenant, renvoyant à la triade « individu biologique/acteur social/sujet en quête de sens » (Karli, 1996).

Cette dimension mobilisatrice qui n'est pas à négliger si l'on considère que l'investissement dans les apprentissages relève du sens et des objectifs que l'on y trouve et que l'on y met. « Apprendre ne peut être le résultat d'un Diktat » (Trocmé-Fabre, 1996), étant donné que cet acte correspond à un investissement, un engagement fortement défini par la notion de sens. Cette dernière remarque est capitale si l'on considère « le rôle primordial de l'apprenant, seul véritable « auteur » de sa formation » (Giordan, 1999). Ce rôle est d'autant plus prégnant qu'« appréhender un nouveau savoir, c'est l'intégrer dans une structure de pensée déjà « en place » formée de savoirs propres, antérieurs à la situation éducative » (Giordan, 1999). Or, « seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont au travers de leur expérience » (Giordan, 1999). Le médiateur ne peut donc avoir qu'un rôle de stimulant étant donné que l'individualité de chaque apprenant est le critère premier du déroulement de l'apprentissage. Il convient d'être prudent à cet endroit car notre propos ne soutient pas que l'élève ait besoin de trouver explicitement du sens face à chaque apprentissage auquel il est confronté, mais bien plus de mettre du sens dans la démarche d'apprendre. En effet, la présence de sens renvoie plus à l'intensité, voire la qualité, de l'engagement dans les apprentissages, plaçant l'élève dans une démarche d'appropriation et

de réflexion sur ce qu'il apprend et non pas seulement d'apprentissage par cœur en vue d'une évaluation sommative.

C'est cette notion de sens qui nous permet de distinguer, au moins partiellement, apprentissages et acte d'apprendre en ce que ce dernier représente un processus et nous permet donc de penser l'engagement en termes d'action. En effet, parler d'engagement suppose la démarche de poser un acte. Il est vrai que l'on s'intéresse ici davantage au processus, à l'action et non aux contenus puisque les contenus n'ont de vie que ce que l'on en fait. Penser l'engagement se fait en termes d'action comme une manifestation de la motivation.

De cette façon, « l'apprentissage nous est présenté par les théories comme un processus d'acquisition de réponses nouvelles qui s'installent par suite de la participation de l'apprenant » (Berbaum, 2005). L'apprenant, ici l'élève, est donc le seul ayant le pouvoir d'apprendre, puisque personne ne le peut à sa place ; d'où la valeur cruciale de l'engagement dans les apprentissages pour réussir à l'Ecole. Etymologiquement, l'école paraît donc le meilleur endroit pour ce faire étant donné qu'elle est censée offrir la possibilité de disposer d'un temps en dehors des autres préoccupations. La liberté scolaire serait de donner à tous la possibilité de jouir de sa liberté d'apprendre. C'est dans cette optique qu'on était élaboré les objectifs et principes de l'AAD. Apprendre est un engagement dans l'action. Le sens que l'on y trouve a donc ceci de primordial qu'il définit l'investissement que l'on met dans l'apprentissage, et donc la possibilité de réussir à l'Ecole.

2.2.2 Liens entre engagement et apprentissages

« L'apprendre trouve ses origines dans le désir que chacun possède de satisfaire des besoins de sécurité, de considération, de dépassement. Sa finalité réside dans l'acquisition des moyens nouveaux permettant de satisfaire ces besoins. Par ailleurs, les fonctions exercées par l'apprenant sont les outils de ce changement vers des possibilités nouvelles » (Berbaum, 1991). D'une part, les possibilités nouvelles font référence au fait de progresser dans les apprentissages et donc de pouvoir jouir d'un pouvoir sur l'environnement dans lequel se situe l'apprenant. Cette caractéristique est déterminante dans la mesure où tout être humain est soumis aux fluctuations de son environnement, sur lesquelles il n'a comme seule maîtrise que la possibilité de s'y adapter. L'engagement dans l'acte d'apprendre revêt donc une nécessité en ce qu'il permet la survie de l'apprenant.

Bandura évoque ce phénomène lorsqu'il explique que « l'individu s'engage dans l'action parce qu'il est convaincu de pouvoir influencer son environnement » (Csillik, 2015). Mais ce processus fonctionne à double sens, puisque l'engagement dans l'action s'inspire de cette

croyance en la possibilité de changer l'ordre des choses, et en même temps, c'est la réalisation de ces changements qui sur-asserte le déclenchement de l'engagement. Pour Thévenot, le moment où l'on s'engage renvoie à l'action qui est en train de se faire. On est impliqué, concerné même si l'on n'a aucune certitude sur le résultat, il nous faut identifier et décider ce que l'on fait. De cette façon, l'environnement est vécu comme une contrainte mais aussi comme « un ensemble de supports auxquels une personne, même seule, doit s'ajuster » (Gardella, 2006). L'engagement est d'abord un rapport au monde actualisé par la personne, ce qui fait de l'engagement une maîtrise, c'est-à-dire qu'il opérationnalise le passage d'une dépendance à un pouvoir.

D'autre part, le processus d'apprentissage et l'engagement se situent au niveau de la satisfaction des besoins. Le modèle de Connell et Wellborn présente le fonctionnement des processus de soi par rapport à quatre postulats⁸ qui permettent de voir le développement de la personne comme un processus actif de la construction du soi. Dans cette conception, le soi se conçoit comme un ensemble d'appréciations personnelles dans lequel l'individu évalue son statut dans des contextes particuliers liés à la réponse donnée au trois besoins psychologiques fondamentaux. Il s'agit, du besoin de compétence vu « comme l'expérience d'un individu capable de produire les résultats désirés tout en évitant ceux non désirés » ; du besoin d'autonomie qui « se concrétise par l'expérience d'un choix dans l'initiation, la poursuite et la régulation d'une activité tout en expérimentant le lien entre ses propres actions, des buts et ses valeurs personnelles » ; et du besoin de relation qui exprime « le besoin de se sentir lié de façon sécuritaire, à son réseau social tout en expérimentant le fait d'être un individu digne, capable d'être aimé et respecté » (Doré-Côté, 2007). Nous prenons le temps d'exposer ces trois besoins car ils font écho, selon nous, aux objectifs de l'AAD puisqu'il s'agit d'offrir un cadre encourageant pour atteindre, par soi-même, les attentes des professeurs dans une mise en autonomie qui rend l'élève acteur tout en le situant dans des contraintes sociales (respecter les autres du groupe et dépasser le regard parfois dévalorisant des autres adolescents eu égard de ce dispositif⁹).

⁸ « 1) Chaque humain tente de répondre à des besoins psychologiques fondamentaux (compétence, relation, autonomie) ; 2) Le processus de soi se développe en lien avec les besoins psychologiques et le contexte social dans lequel se retrouvent les entreprises culturelles ; 3) Les aspects du contexte culturel les plus pertinents pour satisfaire les besoins sont la présence de structure, le support à l'autonomie et l'implication ; 4) Les variations intra et interindividuelles des processus du soi produisent une fluctuation dans les patrons de comportements dépendamment des entreprises culturelles ».

⁹ Des précisions seront apportées sur ce point dans la suite de l'exposé.

2.3 La motivation

2.3.1 Éléments de définition

L'apprentissage vu comme un mouvement perpétuel qui nous permet à la fois de nous adapter à notre environnement, et de nous construire, renvoie à l'idée qu'un apprentissage est toujours motivé, soit par un besoin soit par une envie. La motivation peut être définie comme une disposition intérieure faisant appel à une volonté d'atteindre des objectifs que l'on s'est fixés, volonté elle-même liée à l'intérêt et l'envie. Etymologiquement, la motivation signifie se mettre en mouvement¹⁰. Vallerand et Thill précisent que « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les formes internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Zimmermann-Asta, 1996).

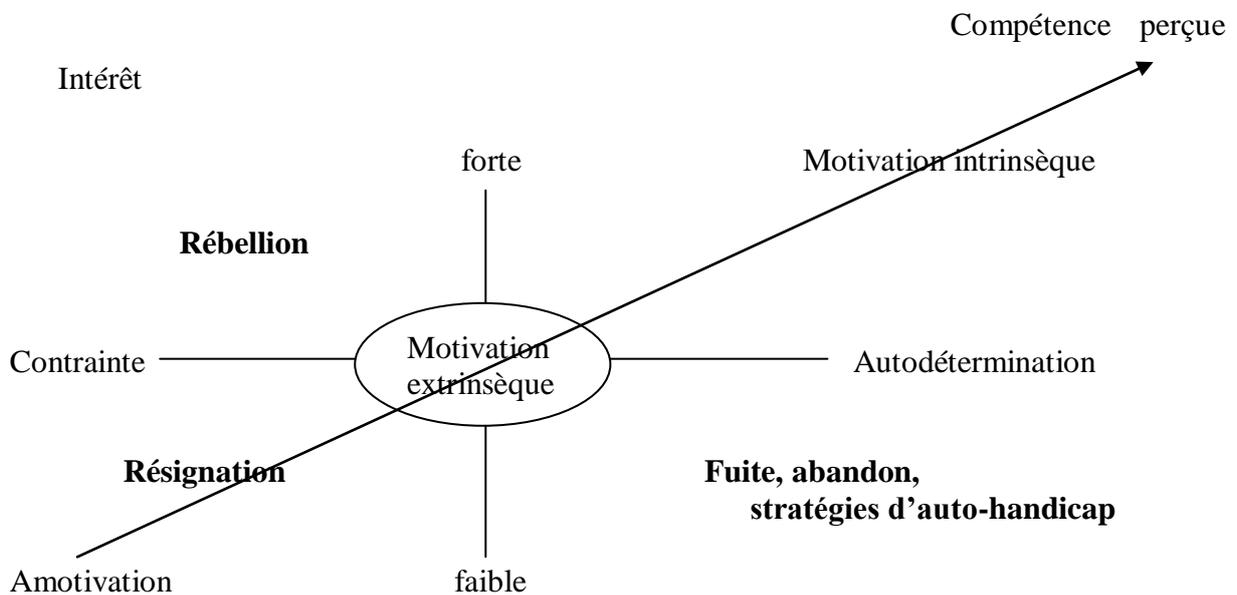
Selon la théorie de l'autodétermination (Sciences Humaines, 2015), inspirée par Deci et Ryan en 1985, il existe trois degrés de motivation. Le premier, appelé l'amotivation, renvoie à l'absence d'intention d'agir. Le niveau d'efficacité étant très bas. Ensuite, la motivation extrinsèque explique le comportement d'un individu par des sources de régulation extérieures. La régulation externe régule le comportement pour des raisons distinctes de l'activité elle-même. Dans une régulation introjectée, l'individu agit pour éviter une conséquence désagréable pour lui-même. La régulation identifiée est celle dans laquelle l'individu trouve de la valeur au changement. Quant à la régulation intégrée, l'individu s'approprie le changement et y trouve même des nouvelles sources de motivation. Enfin, la motivation intrinsèque induit que l'individu agit de lui-même, librement et par plaisir.

En 1997, Maehr et Meyer (Doré-Côté 2007) expliquent que la motivation peut se manifester de différentes façons, notamment l'engagement de l'élève. Ils observent que les élèves engagés réussissent mieux à l'école. L'engagement apparaît donc comme un indicateur de motivation. De cette manière, s'intéresser à la notion d'engagement des élèves dans l'acte d'apprendre, c'est travailler à prévenir les risques de décrochage scolaire. Skinner et Belmont (1993, in Doré-Côté 2007) précisent que « l'engagement élève se traduit par la démonstration d'une implication comportementale dans les activités d'apprentissage, accompagnée d'une émotion positive ». Les élèves engagés choisissent donc des tâches en lien avec leurs compétences, initient des actions lorsqu'on leur en offre la possibilité et déploient les efforts et la concentration nécessaires lors des activités d'apprentissage. En classe, ils sont enthousiastes, optimistes, curieux et intéressés. Ce sont ces aspects que nous souhaiterions observés dans le cadre du dispositif d'aide aux devoirs.

¹⁰ D'où, une fois de plus, notre préférence pour l'expression « acte d'apprendre », qui renvoie à une mise en action, plutôt qu'au terme « apprentissages », qui renvoie aux contenus.

2.3.2 Liens entre motivation et engagement

La motivation est donc une vision possible de l'engagement dans l'action si l'on se réfère à la théorie de Bandura (Sciences Humaines, 2004) lorsqu'il évoque le sentiment d'efficacité personnelle. L'individu est capable d'anticiper ses réussites ou échecs, il se fixe un but par rapport à ses standards personnels, l'intervalle à combler enclenche la motivation. Plus l'intervalle est petit, c'est-à-dire plus le but est proche, et plus la motivation est grande, de même que le sentiment d'efficacité personnelle. C'est ce sentiment de compétence qui engendre l'engagement dans l'action comme l'illustre le schéma ci-dessous.



De cette manière, « le sentiment d'efficacité personnelle désigne la croyance qu'à chacun d'être capable d'influencer son fonctionnement psychosocial et les événements qui affectent sa vie ». La croyance est donc au cœur de la motivation puisque « sans la conviction que ses actions le mèneront vers ce qu'il attend ou le protégeront de ce qu'il ne désire pas, aucun individu ne prendrait d'initiatives, ni ne persévérerait face aux difficultés. Peu importe l'ensemble des facteurs qui le guident ou le motivent, ils sont tous ancrés dans la conviction fondamentale qu'il a le pouvoir de changer les choses par l'action » (Sciences Humaines, 2004).

Cependant, il convient de mentionner le fait que « le désir de savoir n'est pas l'intention d'apprendre, c'est la motivation qui transforme l'un en l'autre ou plus exactement qui conduit de la curiosité à l'acte d'apprendre. Dans cette perspective, il existe un axe de la motivation qui va du désir à la formulation explicite d'un projet » (Aumont, 1995). L'image de soi et le

scénario motivationnel jouent donc un rôle très important vis-à-vis de l'acte d'apprendre et de l'engagement (dans l'action) qu'il nécessite. « Nuttin présente l'action motivée selon le schéma suivant : un sujet en situation agit sur un état de chose perçu (ou situation actuelle) en vue d'un état de chose conçu (ou but) qui se réalise plus ou moins dans un effet atteint (ou résultat) » (Aumont, 1995). Néanmoins, il paraît censé de s'éloigner d'une vision fataliste de la motivation qui devrait être un préalable nécessaire à l'acte de transmission. Effectivement, dans le cadre scolaire, l'acte d'apprendre se trouve confronté à l'acte d'enseigner et, même si l'apprenant est le seul auteur de son apprentissage, il n'en est pas le seul acteur. Dans cette perspective pédagogique, « il faudrait remplacer [...] le terme motivation par mobilisation, pour signifier clairement que le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge, [...] mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs que l'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne » (Sciences Humaines, 2015).

Revenons quelques instants sur la notion de sens qui revêt son intérêt dans la mesure où « mobiliser c'est mettre en mouvement. [...] C'est mettre des ressources en mouvement. Se mobiliser, c'est réunir ses forces pour faire usage de soi comme une ressource. La mobilisation est alors perçue comme le préalable à l'action et son premier mouvement. [...] Mais se mobiliser, c'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a de bonnes raisons de le faire » (Charlot, 1997). A Léontiev de préciser : « le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat. [...] Une chose peut prendre sens, perdre son sens, changer de sens car le sujet lui-même évolue, par sa dynamique propre et par sa confrontation avec les autres et avec le monde » (Charlot, 1997). On peut attendre de l'AAD qu'elle influence positivement la quête de sens puisqu'elle renvoie aux trois aspects de l'apprendre à savoir, acquérir un savoir comme contenu intellectuel (les devoirs à la maison relatifs à chaque discipline), maîtriser un objet ou une activité (l'acte d'apprendre, mise en autonomie dans le travail correspondant au travail en groupe et/ou recherche documentaire), et entrer dans des formes relationnelles (solliciter de l'aide d'un adulte, respecter les conditions de travail des autres).

2.4 L'engagement

2.4.1 Éléments de définition

Pour commencer, soulignons le fait que la notion d'engagement est souvent liée au milieu militant pour parler d'engagement politique. De toute évidence nous ne nous attarderons pas sur cet aspect puisqu'il ne concerne ni les situations ni la population de notre étude.

L'engagement, comme variable de la motivation, nous intéresse particulièrement dans le rapport qu'il entretient avec la démarche d'apprentissage des élèves. Nous l'aborderons donc comme un indicateur à part entière. Nous commencerons avec la définition de Leblanc (2002), pour qui l'engagement c'est : « être impliqué dans une activité de circonstance ce qui signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une mobilisation de ses ressources psychologiques, en un mot, cela signifie s'y engager ». « En termes opérationnels, l'engagement fait référence à un ensemble d'actions organisées autour d'une performance dans une tâche spécifique ou à un ensemble de tâches spécifiques. Les individus peuvent être motivés à s'engager dans une tâche ou une entreprise quelconque si elle offre la possibilité de répondre à des besoins ou à des buts spécifiques » (Doré-Côté, 2007). Brault-Labbé et Dubet (2008) conçoivent « l'engagement comme un processus psychique résultant de l'interaction de trois forces permettant à l'individu de maintenir une ligne d'action envers un objet social. Ainsi, la force motivationnel (enthousiasme) est responsable du déclenchement de l'engagement. Elle émane de la combinaison entre l'intérêt que l'individu accorde à l'objet de son engagement, et de l'énergie qui caractérise son engagement face à cet objet. La force comportementale (persévérance) favorise, en dépit des obstacles rencontrés, la poursuite des actions que nécessite l'engagement. Enfin, la force cognitive renvoie au fait de concilier les difficultés et les renoncements liés à l'engagement. Il faut savoir les assumer pour profiter des avantages à retirer. »

L'engagement peut être considéré comme la variable d'explication d'un comportement puisqu'il définit la « cohérence du comportement » qui persiste dans le temps et est synonyme du rejet des autres alternatives réalisables¹¹. Les trois conditions de l'engagement peuvent être résumées comme suit : 1) l'individu se trouve dans une situation où les conséquences d'une décision concernant une ligne d'action spécifique ont une influence sur des intérêts ou des activités qui n'y sont pas nécessairement liés ; 2) c'est par ses propres actions antérieures qu'il s'est mis dans cette situation ; 3) l'individu engagé doit être conscient qu'il a constitué ce pari

¹¹ Une ligne d'actions cohérente se définit par le regard moral, le fait que l'alternative choisie permette à l'individu d'exprimer ses valeurs et la possibilité de maximiser la satisfaction des besoins personnels stables.

subsidaire¹² et que sa décision à ce sujet aura des ramifications au-delà. La reconnaissance par l'individu de l'intérêt créé par ses propres actions antérieures est une composante nécessaire de l'engagement (Becker, 2006).

Néanmoins, il existe différents niveaux d'engagement comme le présente la taxonomie de Finn & Rock de 1987: « Level 1 of engagement involves the student's acquiescence to school and class rules, including the requirements to arrive at school and class on time, to attend to the teacher, to come prepared for class, and to respond to direction or questions initiated by the teacher. Level 2 of engagement involves initiative taking on the part of the student. Level 3 of engagement involves participation in the social, extracurricular and athletic aspects of school life in addition to or in place of extensive participation in academic work ». En 1993, Finn ajoute un quatrième niveau d'engagement qui n'est possible que dans certaines écoles : « participation in governance... at leasts as it affects the individual student. This may involve academic goal-setting and decision – making a role in regulating the school's disciplinary system ».

2.4.2 Les leviers de l'engagement

Pour comprendre l'engagement, il faut découvrir le système de valeurs qui est sous-jacent, c'est-à-dire comprendre comment les paris subsidiaires sont pris mais aussi quels types de ressources les rendent possibles. Nous ne ferons pas une analyse exhaustive¹³ des leviers pouvant favoriser l'engagement. Nous nous limiterons plutôt à ceux qui peuvent être mis en œuvre au travers des objectifs et du fonctionnement de l'AAD afin de rendre notre approche plus prégnante. Pour Finn (1993): « Features of school organization have been proposed that may affect student engagement. [...] As far as administration practices are concerned, arguments have been made for: flexible school rules (fair and effective), evaluation and reward system linked to students' abilities, position of responsibility for students. On the side of curriculum and instructions, it has been noticed that some schools do not provide students with adequate opportunity to learn. Stevens distinguishes four aspects of opportunity: 1) content coverage, 2) content exposure, 3) content emphasis, and 4) quality of instructional delivery ». Certes, l'AAD n'a pas la possibilité d'influencer tous les aspects présentés ci-dessus, pourtant, elle semble offrir l'occasion d'élaborer une autre manière d'aborder les

¹² Les « side bets », paris subsidiaires, sont définis par Howard Becker (2006) comme le fait que « l'individu engagé agit de manière à impliquer directement dans son action certains de ses autres intérêts, au départ étrangers à l'action dans laquelle il s'engage ».

¹³ Nous ne mentionnerons par exemple pas l'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement comme il l'est abordé dans les travaux de Roch Chouinard (2005), notamment car l'AAD est exempte de pratiques évaluatives. Cette approche n'est donc pas pertinente pour notre analyse.

contenus scolaires, de les réexpliquer, de les expliciter, tout en mettant l'élève dans une posture de responsabilisation puisque les règles établies sont plus souples en termes de déplacement et de communication sans pour autant tout permettre.

Un autre levier qui mérite d'être évoqué est le lien qu'entretiennent engagement et rapport au savoir. Bernard Charlot (1997), dans son ouvrage *Du rapport au savoir*¹⁴, *éléments pour une théorie*, nous explique que « la condition humaine [...] c'est l'entrée dans un monde où l'humain existe sous la forme d'autres hommes et de tout ce que l'espèce humaine a construit précédemment. [...] Naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre ». Une fois de plus, l'acte d'apprendre est présenté comme une nécessité à laquelle l'on ne peut échapper. C'est bien là que réside tout l'enjeu de l'engagement qui va impulser l'acte d'apprendre et permettre à l'être humain d'appivoiser et de modifier l'environnement dans lequel il est contraint d'évoluer. Cette analyse nous permet par ailleurs de préciser l'articulation entre motivation et engagement lorsque Charlot (1997) introduit la notion de désir : « naître, apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constitue un système de sens. »

Enfin, la relation bienveillante avec un enseignant peut être considérée comme un autre levier de l'engagement dans la mesure où « the experience of teacher support highlights items linked to the extent to which students feel that adults: 1) are involved with them, 2) provide support for autonomy, 3) provide structure » (Klem, 2004). Effectivement, le dispositif d'AAD se situe dans cette lignée, dans la mesure où il est clairement question de soutenir les élèves dans leur travail personnel, aussi bien en termes d'explication que de motivation ; de leur fournir un environnement propice à une mise en autonomie dans leur travail, tant par l'accès aux ressources facilité que le travail entre élèves ; et enfin, de structurer ces possibles aménagements par un cadre spatio-temporel défini ainsi qu'à la présence d'un adulte bienveillant et disponible.

Le schéma ci-dessous (Newmann, 1992) met en évidence les facteurs déterminant de l'engagement dans le travail scolaire, à savoir le besoin de compétence nourrit par le sentiment d'appartenance à l'Ecole, et le travail authentique. De cette manière, il montre le lien entre l'engagement et la perception que les élèves ont des activités scolaires proposées, et celui qui semble exister entre l'engagement et les relations avec les autres en contexte scolaire. L'on peut considérer que l'organisation de l'AAD permet de développer l'engagement des élèves en travaillant à ces différents niveaux.

¹⁴ « Je rappelle que je continue à parler de « rapport au savoir », au sens large du terme, puisque l'expression est aujourd'hui passée dans le vocabulaire de la recherche, mais qu'il s'agit, d'une façon plus générale, d'un rapport à l'apprendre » Note p. 44.

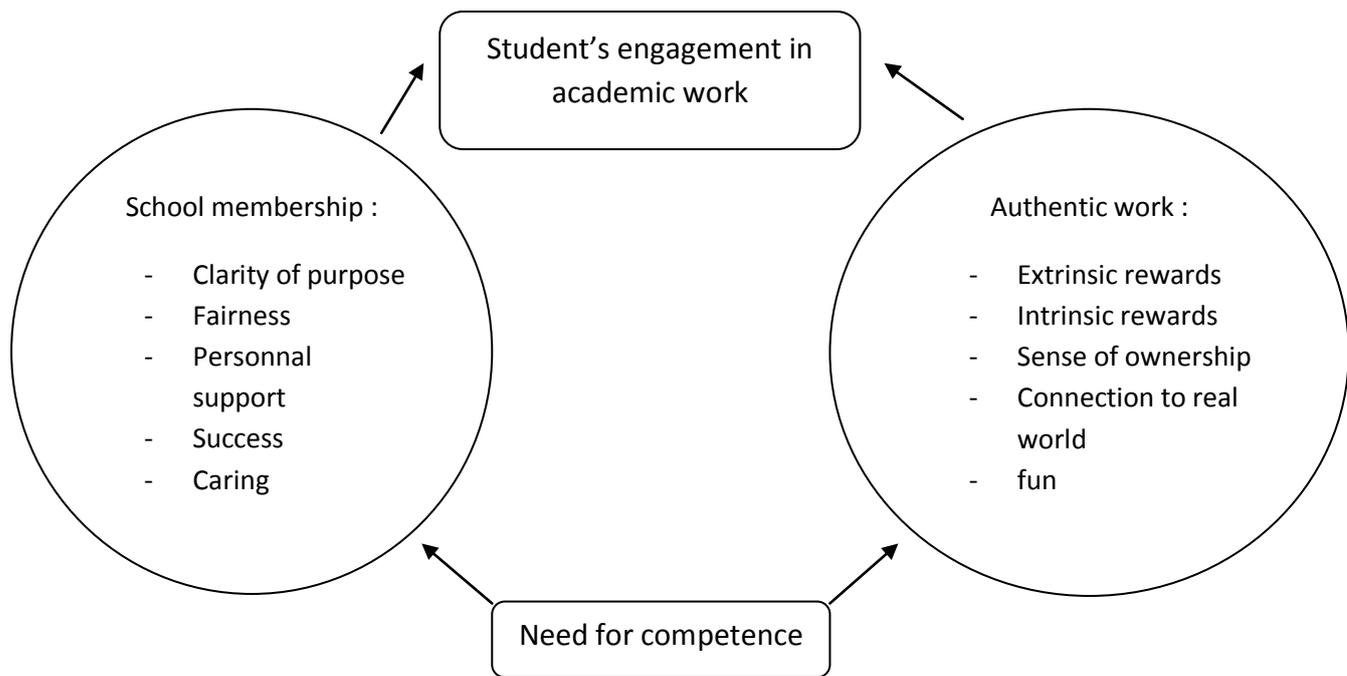


Figure 1: Factors that influence student engagement in academic work.

2.4.3 L'engagement dans le contexte scolaire

Dans le cadre scolaire, Skinner et Belmont (1993, in Doré-Côté 2007) donnent des indicateurs comportementaux de l'engagement : « les élèves engagés dans la classe sont ceux qui complètent le travail demandé, demeurent centrés sur la tâche à exécuter, portent attention et sont curieux et intéressés lors des activités d'apprentissage ». Ces indications nous situent au niveau de comportements observables qui peuvent être considérés comme significatifs d'un engagement dans l'apprendre. Marks complète en disant que l'investissement des élèves à l'École est lié à l'appropriation et l'acceptation des buts de celle-ci (Klem, 2004). L'intérêt de l'AAD peut être, par le biais de cette relation privilégiée avec l'adulte encadrant, d'explicitier ses buts pour que les élèves se les approprient et entre dans les apprentissages.

Ces éléments de définition nous permettent de comprendre pourquoi l'engagement est souvent mis en rapport avec l'échec scolaire. En effet, l'on peut considérer le fait que si un élève se désengage de ses apprentissages, il réduit sa persévérance scolaire et il devient difficile pour lui de continuer sa progression. C'est en cela que l'engagement est une composante de la motivation puisque, comme le montre Viau et Louis, un élève motivé réussit mieux à l'école car il a plus de chances de retenir les concepts appris et de se sentir confiant dans les apprentissages. De cette façon, ils conçoivent « la motivation en contexte scolaire comme un phénomène complexe prenant sa source dans les perceptions de l'élève envers lui-même et

son environnement. Ces mêmes perceptions ont des effets sur l'apprentissage de l'élève car elles incitent à choisir une activité plutôt qu'une autre, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre un but fixé » (Doré-Côté, 2007).

De plus, Fred Newmann (1992) explique pourquoi l'engagement des élèves dans les apprentissages est important à l'École en comparant les relations maître/élève avec les relations du monde professionnel : « children are told by society that they have a problem (ignorance) that must be solved regardless of whether they feel a need for education. They are subjected to a program of labor that the teacher prescribes. The benefits of this labor are rarely self-evident to student, partly because they are projected far into the future ». Ce qui est mis en évidence dans cette citation, c'est la fait que l'apprentissage dans le cadre scolaire renvoie à un cadre imposé aux élèves de l'extérieur ; d'où l'importance de travailler à développer chez eux l'autonomie, pour qu'ils s'approprient ce cadre et puissent dépasser les contraintes qu'il peut représenter pour y trouver leur place et en retirer ce qu'il y a de positif. Etymologiquement, l'autonomie, du grec auto-nomos, ne signifie pas « faire sa loi », mais bien « faire sienne la loi ».

Le même auteur (1992) va alors définir l'engagement scolaire comme « the student's psychological investment in and effort directed towards learning, understanding or mastering the knowledge, skills and crafts that academic work¹⁵ is intended to promote. [...] Engagement is a construct used to describe an inner quality of concentration and effort to learn, a continuum from less to more. [...] Engagement stands for active involvement, commitment and concentrated attention. [...] The causes of human engagement and its results are complex and can be best understood in reference to specific activities and social contexts ». La situation particulière qui nous intéresse ici est celle des adolescents de collège dont le rôle social et la dynamique développementale peuvent être des écueils à l'engagement dans le travail scolaire. Il est vrai que l'on constate de plus en plus que les adolescents comprennent l'injonction à apprendre émanant des adultes puisqu'ils sont en mesure de reprendre les arguments avancés et de percevoir les enjeux d'un tel discours. Toutefois, l'on observe qu'ils y adhèrent de moins en moins, conscients que l'équation de proportionnalité entre le travail fourni, le diplôme obtenu et la qualité du métier n'est plus une vérité absolue. Par ailleurs, l'adolescence est une période rythmée par de forts enjeux identitaires en lien avec la dynamique de socialisation. Les jeunes sont dans une zone d'inconfort, tiraillés entre la quête de développer leur propre identité, et leur place au sein du groupe qui leur demande souvent d'uniformiser leur personnalité.

¹⁵ « Academic work consists of the tasks usually specified by teachers, that students are asked to undertake in order to master the knowledge, skills and crafts that serve as the instructional objectives of schooling » (p.17).

« Un être vivant n'est pas situé dans un environnement, il est en relation avec un milieu. [...] entre le vivant et le milieu, le rapport s'établit comme un débat » (Charlot, 1997). De cette façon, il est important de considérer le fait de ce que cela représente pour un adolescent de venir en AAD. La vision que le groupe social en a, influence considérablement la facilité des adolescents à s'y présenter ou non. Il nous paraît important de mentionner cet aspect, dans la mesure où il est constitutif de notre population d'étude mais peut représenter un biais à notre analyse de l'engagement dans ce dispositif qui ne sera pas forcément le corolaire de l'engagement dans les apprentissages de ces élèves. C'est ce que Bernard Charlot appelle le rapport identitaire au savoir : « Tout rapport au savoir est aussi rapport à soi-même [...] : c'est toujours un jeu entre la construction de soi et l'image de soi. [...] Tout rapport de savoir est également rapport à l'autre » (Charlot, 1997).

3 Problématique et hypothèses

3.1 Problématisation de l'état de l'art

A travers l'étude des références mentionnées précédemment, nous avons essayé de définir les concepts d'acte d'apprendre, de motivation et d'engagement dans le but de montrer les liens qui les unissent, les conclusions que l'on peut en tirer et la manière dont on peut les articuler au dispositif d'aide aux devoirs dans le but de développer l'autonomie des élèves.

De cette façon, nous nous demandons en quoi l'inscription des apprentissages dans un dispositif comme l'aide aux devoirs, permet-elle de favoriser l'engagement des élèves dans l'apprendre?

Ce qui nous intéresse, c'est de savoir si les dispositions particulières de l'organisation de l'AAD, à savoir la mise en autonomie, l'accès facilité aux ressources et la relation d'aide avec un adulte bienveillant, peuvent être mis en lien avec les leviers de l'engagement et donc favoriser celui-ci dans le cadre du travail scolaire.

3.2 Hypothèses de travail

Pour tenter de répondre à cette question, nous posons les hypothèses suivantes qui ont pour but de comparer l'engagement des élèves dans différents contextes scolaires : l'AAD d'une

part, et l'étude d'autre part puisque celle-ci a pour but de fournir aux élèves un cadre propice à la réalisation de leurs devoirs mais dans d'autres dispositions que celles de l'AAD. Nous supposons donc que l'accès facilité aux ressources, la disponibilité des adultes ainsi que la mise en autonomie des élèves, favorisent l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages.

1. Participer à l'aide aux devoirs favorise l'engagement des élèves dans l'acte d'apprendre.
2. Les élèves qui se sont inscrits volontairement en AAD sont plus engagés dans l'acte d'apprendre que les élèves qui y sont inscrits suite à la demande d'un adulte (personnels éducatifs, professeurs ou parents).

4 Méthode

4.1 Participants

4.1.1 Terrain

Le terrain de notre étude est celui d'un collège d'éducation prioritaire (ancien RRS, futur Rep) qui accueille 580 élèves représentant une grande diversité socioculturelle car même si les catégories socioprofessionnelles majoritaires sont chômeurs et ouvriers, l'on note une grande diversité dans les autres CSP représentées. Cette diversité s'explique aussi de par les secteurs de recrutement qui sont eux aussi variés. Les proportions de filles et de garçons sont quasi équivalentes.

4.1.2 Population

Notre population est mixte aussi bien au niveau du sexe des individus que de leur classe. En effet, notre critère principal a été celui de la participation ou non à l'AAD. Pour ce faire, nous avons choisi de faire passer les questionnaires pendant des créneaux d'AAD d'une part, et lors d'heures d'étude d'autre part. Notre choix pour le groupe contrôle s'est porté sur les élèves en étude dans la mesure où ce sont des élèves qui sont dans un cadre qui promeut et permet aux élèves de faire leur travail scolaire pendant les heures où ils n'ont pas cours au collège, sans pour autant proposer les mêmes dispositions que l'AAD comme l'explique le tableau ci-dessous.

	AAD	Etude
Objectifs	Fournir un espace et un temps propice au travail scolaire → accessibilité des ressources, mise en autonomie, travail en groupe, déplacements, aide des pairs ou d'un adulte.	Favoriser une ambiance propice au travail pour offrir à tous une occasion de faire son travail dans des conditions de calme.
Adultes encadrants	1	1 ou 2
Nombre d'élèves	Maximum 12	Maximum 55
Inscription	Obligatoire mais choix du créneau de participation et du nombre de séances par semaine. Engagement au trimestre.	Aucune mais obligation de présence car heure de l'emploi du temps (Cf temps scolaire).
Ressources	Livres, manuels, usuels... et toutes documentations du CDI, 8 ordinateurs.	Quelques manuels scolaires et un dictionnaire.
Autonomie	Déplacements autorisés, travail en groupe possible, demande d'aide favorisée.	Déplacements vite très restreints (majoritairement pour donner/rendre des affaires), pas de travail en groupe, aide possible en fonction du nombre d'élèves présents (Cf. priorité à la surveillance du groupe).

Ainsi, la seule distinction entre les individus du groupe AAD et ceux du groupe étude est le fait qu'ils soient inscrits ou non en AAD.

4.1.3 Echantillon

Nous avons fait passer 24 questionnaires dans chaque groupe afin d'avoir un échantillon équivalent pour pouvoir les comparer. Le nombre de 24 n'avait pas été décidé au préalable puisque nous avons envisagé un intervalle entre 20 et 30 répondants pour deux raisons. La première, le questionnaire choisi est relativement long (47 items), ce qui alourdit le traitement des données. La seconde, c'est que les attentes méthodologiques imposées relèvent d'une exigence de validité et non de significativité. En ce sens, il nous a semblé inutile de multiplier les questionnaires (et la charge de travail au vue du temps imparti), le nombre de 24 suffisant à démontrer la bonne conduite de notre démarche.

Dans notre échantillon, nous trouvons des élèves de toutes les classes, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, ce qui situe la tranche d'âges entre 11 et 15 ans.

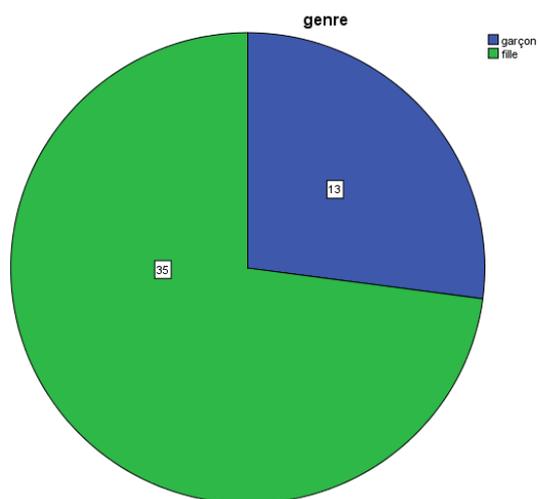


Figure 2 : Proportion de garçons et de filles.

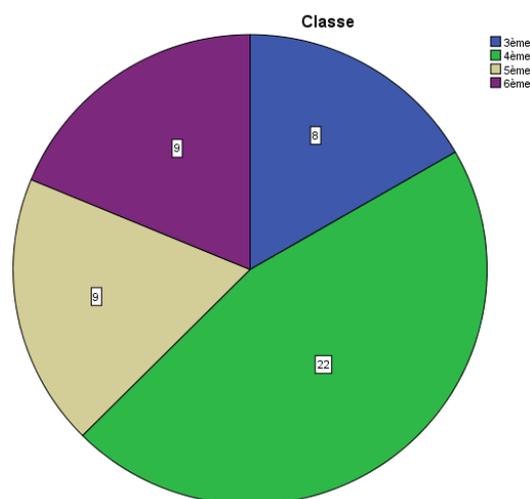


Figure 3 : Proportion du nombre de répondants par classe.

La figure 2 nous décrit la répartition des individus en fonction de leur genre. La figure 3 nous montre la répartition des individus en fonction de leur classe.

Filles	Garçons	Total
35	13	48
72.91%	27.08%	100

Tableau 1 : Fréquence du genre des répondants.

6ème	5ème	4ème	3ème	Total
9	9	22	8	48
18.75%	18.75%	45.83%	16.6%	100

Tableau 2 : Fréquence des répondants par classe.

Le tableau 1 nous donne la répartition des individus en fonction de leur genre, ainsi que les valeurs en pourcentage. Le tableau 2 nous indique la répartition des individus en fonction de leur classe, ainsi que les valeurs en pourcentage.

Sur un échantillon de 48 individus, presque 73% étaient des filles contre 27% de garçons. La répartition par niveau de classe est homogène sauf pour les individus en 4^{ème} qui sont majoritaires avec presque 46% des répondants.

Il n'est pas utile d'en donner une représentation graphique, mais il paraît malgré tout pertinent de mentionner le fait qu'il n'y a qu'un élève sur tout l'échantillon qui a redoublé (la classe de 6^{ème}).

Toi	Professeur	Parents	CPE	Total
16	5	3	2	26
61.54%	19.23%	11.54%	7.69%	100%

Tableau 3 : Auteur de l'inscription en AAD.

Le tableau 3 nous donne la répartition des individus en fonction de la personne qui les a inscrite en AAD, ainsi que les valeurs en pourcentage.

Plus de 61% des élèves inscrits en AAD le sont suite à une démarche personnelle de leur part.

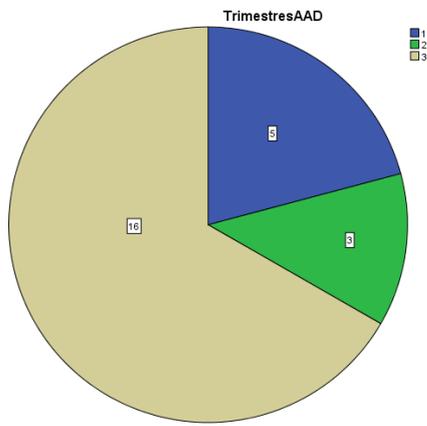


Figure 4 : Proportion des répondants en fonction de la durée de leur inscription en AAD.

	Effectif	Effectifs cumulés	%	% cumulés
1 trimestre	5	5	20.83%	20.83%
2 trimestres	3	8	12.5%	33.3%
3 trimestres	16	24	66.6%	99.93%
Total	24	24	100	100

Tableau 4 : Répartition des individus en fonction de la durée de leur inscription en AAD.

La figure 4 nous montre la répartition des individus en fonction du nombre de trimestres pendant lesquels ils ont participé à l'AAD. Le tableau 4 nous décrit la répartition des individus en fonction du nombre de trimestres pendant lesquels ils ont participé à l'AAD, ainsi que les valeurs en pourcentage (simples et cumulés).

66.6% des élèves inscrits en AAD le sont pour 3 trimestres, ce qui représente la majorité de notre échantillon.

4.2 Matériel

4.2.1 Support

Le questionnaire que nous avons fait passer est une adaptation du QMES¹⁶ 2011 de Brault-Labbé et Dubé initialement conçu pour être distribué à des étudiants québécois de l'enseignement supérieur. Il reprend l'échelle de l'engagement académique de 2008 revisitée par les mêmes auteurs. Vous le trouverez en annexe, ainsi que la version distribuée aux élèves du collège. Nous avons retravaillé¹⁷ quelque peu la présentation dans le but qu'il soit bien lisible et éviter que la mise en page vienne s'ajouter à la difficulté de compréhension possible de certains énoncés.

4.2.2 Principes

Notre choix s'est porté sur ce questionnaire dans la mesure où il répond à nos objectifs en termes de mesure de l'engagement dans le cadre des apprentissages scolaires. Nous avons trouvé d'autres questionnaires qui mesuraient l'engagement mais toujours croisé avec un autre concept comme par exemple l'anxiété dans la thèse de Doré-Coté (2007).

¹⁶ Questionnaire Multimodal d'Engagement Scolaire, disponible en annexe n°1.

¹⁷ Version adaptée disponible en annexe n°2.

4.2.3 Mesures

Ce questionnaire mesure trois échelles d'engagement académique, à savoir le sous-engagement, le sur-engagement et l'engagement optimal selon la répartition des énoncés suivante :

- Engagement optimal : 14 énoncés ($\alpha = 0,90$)
 - enthousiasme envers les études (composante motivo-affective): 1, 11, 17, 23, 33, 38
 - persévérance malgré les obstacles rencontrés (composante comportementale): 9, 20, 30, 36
 - réconciliation des aspects positifs et négatifs (composante cognitive): 4, 14, 26, 40
- Sur-engagement : 13 énoncés ($\alpha = 0,87$)
 - enthousiasme prépondérant/excessif envers les études (composante motivo-affective): 3, 13, 16, 25, 29
 - persistance compulsive dans les tâches scolaires (composante comportementale): 6, 22, 35, 42
 - impression de négliger d'autres aspects de sa vie à cause des études (composante cognitive): 8, 19, 27, 32
- Sous-engagement : 15 énoncés ($\alpha = 0,91$)
 - manque d'énergie envers les études (composante motivationnelle) : 5, 12, 24, 31, 37
 - manque d'intérêt envers les études (composante affective): 2, 10, 18, 28, 34
 - envahissement face aux aspects négatifs des études (composante cognitive-comportementale): 7, 15, 21, 39, 41

Dans notre version adaptée, nous avons rajouté au début du questionnaire des questions d'identification de notre population du type : sexe, classe, redoublement, qui a fait l'inscription à l'AAD et depuis combien de temps afin de mettre au jour d'éventuels variations dans la mesure de l'engagement liés à ces variables.

Les items 43 à 47 ne font pas partie de la version initiale du questionnaire puisqu'ils font plus particulièrement référence aux dispositions particulières de l'AAD. Toutefois, pour ne pas trop cadrer, et donc influencer, les réponses des élèves, ces items ont été rédigés de façon générale.

Chacun de ces énoncés est mesuré sur une échelle de 0 à 8 allant de « ne me caractérise pas du tout » à « me caractérise tout à fait ».

4.3 Procédure

Nous avons fait passer nos questionnaires de façon aléatoire dans la journée. Cependant, nous avons fait passer l'ensemble des questionnaires sur deux jours pour éviter que les élèves ne communiquent trop sur le sujet et influencent les réponses des uns et des autres. Le créneau d'AAD ou d'étude nous importait peu dans la mesure où cela ne semble pas intervenir sur le degré d'engagement d'un élève puisqu'il ne s'est pas forcément inscrit de lui-même et peut donc se retrouver au créneau de la dernière heure de la journée, ce qui pourrait être un signe d'un engagement dans son travail scolaire, alors même que ce sont ses parents qui l'oblige à y aller.

Le choix des élèves s'est fait sur la base du volontariat, tous niveaux de classes confondus, afin d'avoir des élèves avec un minimum d'intérêt et de curiosité, ce qui augmente nos chances qu'ils prennent le temps de répondre au mieux.

La passation se faisait avec la présence d'un adulte que les élèves pouvaient solliciter en cas de problèmes de compréhension puisque le questionnaire, dans son étude initiale, s'adressait à des élèves du supérieur. Le niveau de langue a effectivement nécessité des explications pour plusieurs élèves. Néanmoins, il était expressément demandé aux élèves de le faire seul et individuellement dans la mesure où c'est leur avis qui nous intéresse. Nous voulions éviter le biais du regard des autres qui peut influencer les réponses choisies.

Le temps de passation était estimé à plus ou moins 5-10 minutes mais non restreint. En réalité, il a fallu, pour une bonne partie des élèves, au moins 20 minutes pour répondre à l'intégralité du questionnaire. Malgré le fait qu'il était possible de demander de l'aide et de prendre le temps dont ils avaient besoin, certains élèves ne sont pas parvenus à répondre à toutes les questions.

Les élèves n'étaient pas prévenus à l'avance de la passation, le but étant qu'ils répondent le plus spontanément possible en fonction de leur pratique et point de vue et non de en fonction de ce qu'ils aimeraient faire ou de ce que l'on attend d'eux. Cependant, les consignes ont été précisées à l'oral afin de susciter le volontariat en explicitant les attentes de ce questionnaire. Ce dernier a été « désacralisé » en insistant bien sur le fait que ce n'était ni un contrôle ni un jugement mais que c'est bien l'avis le plus sincères des élèves qui nous intéressait. Nous avons contextualisé la passation en la mettant en lien avec le 3C puisqu'il est possible d'en utiliser certains résultats pour appréhender la reconnaissance et l'appropriation des premières modifications mises en place.

5 Résultats¹⁸

Les résultats statistiques présentés ici sont des analyses descriptives des données de notre étude puisqu'il s'agit de mettre à jour et de comprendre (au moins à un premier niveau) les différences entre deux groupes observés. Il ne s'agit pas de faire des prédictions et donc des statistiques inférentielles.

5.1 Première hypothèse : Participer à l'aide aux devoirs favorise l'engagement des élèves dans l'acte d'apprendre.

		N	Moyenne (écart-type)
Engagement optimal (0 à 112)	Non participants	18	63,72 (17.72)
	Participants	15	68,60 (24.23)
	Total	33	65,94 (20.73)
Sur-engagement (0 à 104)	Non participants	18	29,17 (15.37)
	Participants	16	42,63 (15.84)
	Total	34	35,50 (16.80)
Sous-engagement (0 à 120)	Non participants	20	54,75 (28.31)
	Participants	16	55,69 (22.78)
	Total	36	55,17 (25.65)

Tableau 5 : Variation des différentes formes d'engagement en fonction de la participation ou non à l'AAD.

Le tableau 5 nous donne les scores moyens de chaque échelle d'engagement pour comparer le groupe des élèves qui participent à l'AAD et ceux qui n'y participent pas.

Avec un score moyen de 65.9, celui-ci est nettement supérieur à la moyenne de l'échelle d'engagement optimal qui se situe à 56 sur 112. Avec des scores moyens de 35.5 et 55.2, ceux-ci sont nettement inférieurs aux moyennes des échelles de sur-engagement et de sous-engagement qui se situent respectivement à 52 sur 104 et 60 sur 120.

Avec 42.6, le score moyen de sur-engagement du groupe participant à l'AAD, bien qu'inférieur à la moyenne théorique de l'échelle, est significativement supérieure au score moyen des non participants qui est de 29.2 ($F = 6.310$; $p = 0.017$).

		N	Moyenne (écart-type)
Enthousiasme études (0 à 48)	Non participants	20	24,15 (10.25)
	Participants AAD	22	26,55 (11.01)
	Total	42	25,40 (10.59)

¹⁸ Tous les tableaux de comparaisons de moyennes sont disponibles en annexe n°4.

Persévérance (0 à 32)	Non participants	24	18,46 (7.25)
	Participants AAD	19	19,21 (9.19)
	Total	43	18,79 (8.07)
Réconciliation (0 à 32)	Non participants	19	21,42 (5.21)
	Participants AAD	20	22,25 (5.33)
	Total	39	21,85 (5.22)
Enthousiasme excessif (0 à 40)	Non participants	21	10,38 (7.41)
	Participants AAD	23	14,17 (8.53)
	Total	44	12,36 (8.15)
Persistance (0 à 32)	Non participants	20	12,45 (6.64)
	Participants AAD	20	14,80 (6.51)
	Total	40	13,63 (6.60)
Négliger sa vie (0 à 32)	Non participants	20	8,80 (7.76)
	Participants AAD	18	12,44 (7.90)
	Total	38	10,53 (7.93)
Manque énergie (0 à 40)	Non participants	21	19,76 (10.18)
	Participants AAD	22	22,00 (6.80)
	Total	43	20,91 (8.59)
Manque intérêt (0 à 40)	Non participants	23	18,43 (11.42)
	Participants AAD	19	20,00 (10.03)
	Total	42	19,14 (10.72)
Envahissement (0 à 40)	Non participants	22	16,27 (9.86)
	Participants AAD	21	17,05 (9.78)
	Total	43	16,65 (9.71)

Tableau 6 : Variation des différentes composantes de l'engagement en fonction de la participation ou non à l'AAD.

Le tableau 6 nous donne les scores moyens de chaque composante des trois échelles d'engagement pour comparer le groupe des élèves qui participent à l'AAD et ceux qui n'y participent pas.

Pour l'échelle « enthousiasme excessif », la moyenne totale de 12.4 se situe sous la moyenne théorique qui est de 20 ; il apparaît donc que les élèves interrogés sont faiblement concernés par cette impression. Il en est de même pour les échelles « persistance » (13.7 vs 16), « négliger sa vie » (10.5 vs 16) et « envahissement » (16.6 vs 20).

Pour l'échelle « enthousiasme envers les études », la moyenne totale de 25.4 se situe au-dessus de la moyenne théorique qui est de 24 ; il apparaît donc que les élèves interrogés sont fortement concernés par cette impression. Il en est de même pour les échelles « persévérance » (18.8 vs 16) et « réconciliation » (21.8 vs 16).

Enfin, pour l'échelle « manque énergie », la moyenne totale qui est de 20.9 est quasiment égale à la moyenne théorique qui se situe à 20 ; il apparaît donc que les élèves interrogés sont autant indifférents qu'attentifs à cette dimension. Il en est de même pour l'échelle « manque intérêt » (19.1 vs 20).

		N	Moyenne (écart-type)
Engagement optimal (0 à 112)	< 3 trimestres AAD	6	54,00 (26.27)
	3 trimestres d'AAD	9	78,33 (18.14)
	Total	15	68,60 (24.23)
Sur-engagement (0 à 104)	< 3 trimestres AAD	7	32,29 (14.93)
	3 trimestres d'AAD	9	50,67 (11.71)
	Total	16	42,63 (15.84)
Sous-engagement (0 à 120)	< 3 trimestres AAD	6	73,50 (20.19)
	3 trimestres d'AAD	10	45,00 (17.33)
	Total	16	55,69 (22.78)

Tableau 7 : Variation de l'engagement en fonction du temps de participation à l'AAD.

Le tableau 7 nous indique les scores moyens de chaque échelle d'engagement en fonction de la variable temps de participation, c'est-à-dire inférieur ou égale à trois trimestres.

Le score moyen d'engagement optimal des élèves qui ont participé à l'AAD pendant trois trimestres ($m = 78.3$), est significativement supérieur à celui des élèves qui y étaient inscrits moins de trois trimestres ($m = 54$) ($F = 4.55$; $p = 0.05$).

Le score moyen de sur-engagement des élèves qui ont participé à l'AAD pendant trois trimestres ($m = 50.7$), est significativement supérieur à celui des élèves qui y étaient inscrits moins de trois trimestres ($m = 32.3$) ($F = 7.65$; $p = 0.01$).

Le score moyen de sous-engagement des élèves qui ont participé à l'AAD pendant trois trimestres ($m = 45$), est significativement inférieur à celui des élèves qui y étaient inscrits moins de trois trimestres ($m = 73.5$) ($F = 8.99$; $p = 0.01$).

		N	Moyenne (écart-type)
Enthousiasme études (0 à 48)	< 3 trimestres AAD	8	18,38 (9.52)
	3 trimestres d'AAD	14	31,21 (9.08)
	Total	22	26,55 (11.01)
Persévérance (0 à 32)	< 3 trimestres AAD	7	12,29 (9.74)
	3 trimestres d'AAD	12	23,25 (6.17)
	Total	19	19,21 (9.19)
Réconciliation (0 à 32)	< 3 trimestres AAD	7	19,57 (6.50)
	3 trimestres d'AAD	13	23,69 (4.17)
	Total	20	22,25 (5.33)
Enthousiasme excessif (0 à 40)	< 3 trimestres AAD	8	9,25 (7.13)
	3 trimestres d'AAD	15	16,80 (8.23)
	Total	23	14,17 (8.53)
Persistance	< 3 trimestres AAD	8	11,50 (6.70)

(0 à 32)	3 trimestres d'AAD	12	17,00 (5.61)
	Total	20	14,80 (6.51)
Négliger sa vie (0 à 32)	< 3 trimestres AAD	7	10,71 (7.91)
	3 trimestres d'AAD	11	13,55 (8.05)
	Total	18	12,44 (7.89)
Manque énergie (0 à 40)	< 3 trimestres AAD	7	25,29 (5.09)
	3 trimestres d'AAD	15	20,47 (7.09)
	Total	22	22,00 (6.80)
Manque intérêt (0 à 40)	< 3 trimestres AAD	8	25,88 (10.18)
	3 trimestres d'AAD	11	15,73 (7.81)
	Total	19	20,00 (10.03)
Envahissement (0 à 40)	< 3 trimestres AAD	7	22,71 (8.83)
	3 trimestres d'AAD	14	14,21 (9.23)
	Total	21	17,05 (9.78)

Tableau 8: Variation des différentes composantes de l'engagement en fonction du temps de participation à l'AAD.

Le tableau 8 nous indique les scores moyens de chaque composante des trois échelles d'engagement en fonction de la variable temps de participation, c'est-à-dire inférieur ou égale à trois trimestres.

Le score moyen de l'échelle « enthousiasme envers les études » des élèves qui ont participé à l'AAD pendant trois trimestres ($m = 31.2$), est supérieur à la moyenne théorique de l'échelle, et est significativement supérieur au score moyen des élèves qui y étaient inscrits moins de trois trimestres ($m = 18.4$) ($F = 9.84$; $p = 0.005$).

Le score moyen de l'échelle « persévérance » des élèves qui ont participé à l'AAD pendant trois trimestres ($m = 23.2$), est supérieur à la moyenne théorique de l'échelle, et est significativement supérieur au score moyen des élèves qui y étaient inscrits moins de trois trimestres ($m = 12.3$) ($F = 9.15$; $p = 0.008$).

Le score moyen de l'échelle « enthousiasme excessif » des élèves qui ont participé à l'AAD pendant trois trimestres ($m = 16.8$), bien qu'inférieur à la moyenne théorique de l'échelle, est significativement supérieur au score moyen des élèves qui y étaient inscrits moins de trois trimestres ($m = 9.2$) ($F = 4.79$; $p = 0.04$).

Le score moyen de l'échelle « manque d'intérêt » des élèves qui ont participé à l'AAD pendant trois trimestres ($m = 15.7$), est inférieur à la moyenne théorique de l'échelle, et est significativement inférieur au score moyen des élèves qui y étaient inscrits moins de trois trimestres ($m = 25.9$) ($F = 6.07$; $p = 0.02$).

Pour l'échelle « persistance », la moyenne totale de 14.8 se situe sous la moyenne théorique qui est de 16 ; il apparaît donc que les élèves interrogés sont faiblement concernés par cette

impression. Il en est de même pour les échelles « négliger sa vie » (12.4 vs 16) et « envahissement » (17 vs 20).

Pour l'échelle « réconciliation », la moyenne totale de 22.2 se situe au-dessus de la moyenne théorique qui est de 16 ; il apparaît donc que les élèves interrogés sont fortement concernés par cette impression. Il en est de même pour l'échelle « manque d'énergie » (22 vs 20).

5.2 Deuxième hypothèse : Les élèves qui se sont inscrits volontairement en AAD sont plus engagés dans l'acte d'apprendre que les élèves qui y sont inscrits suite à la demande d'un adulte (personnels éducatifs, professeurs ou parents).

		N	Moyenne (écart-type)
Engagement optimal (0 à 112)	Non	5	66,00 (29.38)
	Oui	10	69,90 (22.88)
	Total	15	68,60 (24.23)
Sur-engagement (0 à 104)	Non	5	41,80 (16.60)
	Oui	11	43,00 (16.30)
	Total	16	42,63 (15.84)
Sous-engagement (0 à 120)	Non	6	58,33 (26.86)
	Oui	10	54,10 (21.37)
	Total	16	55,69 (22.78)

Tableau 9 : Variation de l'engagement en fonction du fait que ce soit l'élève qui s'y soit inscrit ou pas.

Le tableau 9 nous donne les scores moyens pour chaque échelle d'engagement en fonction du fait que ce soit l'élève qui se soit inscrit à l'AAD ou non.

Avec un score moyen de 68.6, celui-ci est nettement supérieur à la moyenne théorique de l'échelle d'engagement optimal qui se situe à 56 sur 112. Avec des scores moyens de 42.6 et 55.7, ceux-ci sont nettement inférieurs aux moyennes des échelles de sur-engagement et de sous-engagement qui se situent respectivement à 52 sur 104 et 60 sur 120.

		N	Moyenne (écart-type)
Enthousiasme études (0 à 48)	Non	7	24,29 (10.96)
	Oui	15	27,60 (11.25)
	Total	22	26,55 (11.01)
Persévérance (0 à 32)	Non	7	19,43 (11.63)
	Oui	12	19,08 (8.01)
	Total	19	19,21 (9.19)
Réconciliation (0 à 32)	Non	7	21,29 (6.58)
	Oui	13	22,77 (4.75)

	Total	20	22,25 (5.33)
Enthousiasme excessif (0 à 40)	Non	8	14,13 (8.68)
	Oui	15	14,20 (8.76)
	Total	23	14,17 (8.53)
Persistance (0 à 32)	Non	7	14,00 (4.73)
	Oui	13	15,23 (7.44)
	Total	20	14,80 (6.51)
Négliger sa vie (0 à 32)	Non	5	12,40 (9.53)
	Oui	13	12,46 (7.62)
	Total	18	12,44 (7.89)
Manque énergie (0 à 40)	Non	8	21,25 (7.11)
	Oui	14	22,43 (6.85)
	Total	22	22,00 (6.80)
Manque intérêt (0 à 40)	Non	8	21,75 (8.53)
	Oui	11	18,73 (11.23)
	Total	19	20,00 (10.03)
Envahissement (0 à 40)	Non	6	15,67 (13.43)
	Oui	15	17,60 (8.43)
	Total	21	17,05 (9.78)

Tableau 10 : Variation des différentes composantes de l'engagement en fonction du fait que ce soit l'élève qui se soit inscrit ou non à l'AAD.

Le tableau 10 nous décrit les scores moyens pour chaque composante des trois échelles d'engagement en fonction du fait que ce soit l'élève qui se soit inscrit à l'AAD ou non.

Pour l'échelle « enthousiasme excessif », la moyenne totale de 14.2 se situe sous la moyenne théorique qui est de 20 ; il apparaît donc que les élèves interrogés sont faiblement concernés par cette impression. Il en est de même pour les échelles « persistance » (14.8 vs 16), « négliger sa vie » (12.4 vs 16) et « envahissement » (17 vs 20).

Pour l'échelle « enthousiasme envers les études », la moyenne totale de 26.5 se situe au-dessus de la moyenne théorique qui est de 24 ; il apparaît donc que les élèves interrogés sont fortement concernés par cette impression. Il en est de même pour les échelles « persévérance » (19.2 vs 16), « réconciliation » (22.2 vs 16) et « manque d'énergie » (22 vs 20).

Enfin, pour l'échelle « manque d'intérêt », la moyenne totale qui est de 20 est égale à la moyenne théorique qui se situe à 20 ; il apparaît donc que les élèves interrogés sont autant indifférents qu'attentifs à cette dimension.

6 Discussion et conclusion

6.1 Re-contextualisation

Les objectifs de cette étude ont pour but de comparer l'engagement dans les apprentissages entre deux groupes d'élèves en fonction de leur participation au dispositif d'AAD ou de leur présence en étude. C'est pourquoi nous nous demandons en quoi l'inscription des apprentissages dans un dispositif comme l'aide aux devoirs, permet-elle de favoriser l'engagement des élèves dans l'apprendre? Pour ce faire, nous avons posé deux hypothèses :

- Participer à l'aide aux devoirs favorise l'engagement des élèves dans l'acte d'apprendre.
- Les élèves qui se sont inscrits volontairement en AAD sont plus engagés dans l'acte d'apprendre que les élèves qui sont inscrits suite à la demande d'un adulte.

La présentation des résultats qui suit nous permettra d'évaluer si nous sommes en mesure de valider ou non ces hypothèses.

6.2 Validation des hypothèses

Le tableau 3 nous indique que ce sont majoritairement les élèves qui s'inscrivent eux-mêmes en AAD. Le tiers qui intervient le plus dans les inscriptions des élèves en AAD sont les professeurs. Les parents n'arrivent qu'en 3^{ème} position.

La figure 3 et le tableau 4 nous décrivent le fait que la majorité des élèves inscrits en AAD le sont pour les 3 trimestres annuels ce qui dénote déjà d'un engagement élevé quant à leurs études. Par ailleurs, cette situation concerne la majorité de notre échantillon (plus de 66%). Ce constat pourrait aller à l'encontre de nos observations empiriques de terrain puisque nous considérons que beaucoup d'élèves de notre établissement de stage étaient peu, voire pas, investis dans leurs apprentissages. Néanmoins, il convient de préciser que cela peut s'expliquer du fait que la taille de notre échantillon ne permet pas une précision assez grande pour mettre en évidence un désinvestissement s'il n'est pas massif et généralisé et, d'autre part, par le fait que la participation volontaire à l'étude a pu entraîner un biais dans la sélection de l'échantillon, les élèves acceptant de participer pouvant être les plus investis alors que ceux qui ont refusé pourrait au contraire être les moins investis dans les apprentissages.

Par ailleurs, l'on remarque que les tableaux 6, 7 et 10 mettent tout trois en avant les composantes des différentes échelles d'engagement en fonction de la manière dont les élèves s'en sentent concernés. De cette façon, les élèves ne semblent que peu concernés par

l'enthousiasme excessif, la persistance, le fait de négliger sa vie et l'envahissement. Inversement, l'enthousiasme, la persévérance et la réconciliation semblent être des dimensions particulièrement porteuses de sens pour les élèves.

Le tableau 5 nous montre que les différences moyennes les plus significatives sont celles du sur-engagement puisque le score moyen est de 29 pour les non participants et de presque 43 pour les élèves participants à l'AAD. Dans le tableau 6, l'on ne relève aucune différence de moyennes statistiquement significative. Le tableau 7 nous indique que les élèves inscrits 3 trimestres à l'AAD peuvent être considérés comme plus engagés, puisque leurs scores moyens sont supérieurs à ceux des non participants en termes de sur-engagement, et inférieurs pour le sous-engagement. Enfin, on lit bien dans le tableau 8 que ce sont les élèves qui participent à l'ADD depuis 3 trimestres que l'on retrouve dans les formes d'engagement optimal et excessif, notamment au travers des composantes de l'enthousiasme et de la persévérance. Les tableaux 5 à 8 nous permettent de constater que les élèves inscrits en AAD sont plus engagés dans leurs apprentissages que les élèves qui n'y sont pas dans la mesure où on les retrouve dans l'échelle du sur-engagement.

Ainsi, l'on peut considérer que notre première hypothèse est validée. Il reste cependant à questionner le sur-engagement de ces élèves qui n'est pas forcément plus profitable que le sous-engagement scolaire en termes de bien-être.

Dans la mesure où aucune différence de moyennes n'est statistiquement significative dans les tableaux 9 et 10, il ne nous est pas possible de valider notre seconde hypothèse. Ne nous sommes donc pas en mesure de dire si le fait que les élèves s'inscrivent eux-mêmes en AAD favorise l'engagement ou non dans les apprentissages.

Que doit-on retenir ?

Il paraît pertinent de retenir de cette étude qu'au vue de la taille de notre échantillon, il n'a pas toujours été possible de fournir des résultats statistiquement significatifs. Néanmoins, ceux qui le sont, indiquent un plus grand engagement des élèves qui participent à l'AAD. Ces conclusions vont dans le sens des recherches abordées dans l'état de l'art puisque les composantes d'engagement majoritaires au sein du groupe des participants à l'AAD

rappellent notamment les critères comportementaux de l'engagement dans le travail académique, à savoir attention, participation, préparation.

6.3 Limites et perspectives de l'étude

6.3.1 Critiques

Nous aborderons dans cette partie les limites de la recherche que nous avons menée. En premier lieu, il convient de mentionner l'importance des problématiques de socialisation adolescentes qui ont un impact sur l'inscription des élèves en AAD. Effectivement, même si ce facteur est évoqué, nous ne l'avons pas traité en tant que tel dans notre recherche alors même qu'il semble pouvoir être considéré comme un facteur déterminant.

Ensuite, il est important de mentionner deux écueils méthodologiques auxquels nous avons été confrontés. D'une part, la compréhension du questionnaire n'a pas été évidente pour tous les élèves interrogés. Il est vrai que la version initiale était prévue pour des étudiants du supérieur. Les formulations des énoncés étant donc parfois trop élaborées pour certains collégiens. D'autre part, le dispositif d'AAD et son fonctionnement est connu par tous les élèves de l'établissement. En ce sens, les réponses des élèves en étude peuvent être influencées par cette connaissance.

Pour finir, rappelons que les apports théoriques sur le concept de dispositif que nous avons exposé dans notre état de l'art, nous portent à être attentifs sur l'utilisation et les possibles détournements qui peuvent être fait de l'AAD.

6.3.2 Perspectives

Pour aller plus loin dans cette étude, il pourrait être envisagé de s'intéresser d'un peu plus près à l'élève et l'adolescent en analysant d'un côté le métier d'élève, et de l'autre, les dynamiques propres à la construction identitaire des collégiens.

D'un point de vue méthodologique, il pourrait être judicieux de retravailler les formulations du questionnaire pour qu'elles soient plus accessibles à la compréhension de collégiens.

Enfin, une étude plus approfondie des utilisateurs et utilisations du dispositif d'AAD pourrait être éclairante quant aux pratiques adolescentes eu égard de leur travail scolaire.

6.3.3 Impact de cette recherche sur le métier de CPE

En ce qui concerne notre pratique professionnelle, cette recherche nous a permis de prendre pleinement conscience de la difficulté du métier de CPE et de son entrée en pédagogie, dans la mesure où nos résultats nous ont montré qu'une bonne partie des élèves qui s'inscrivent en AAD ne sont pas forcément ceux qui sont en échec scolaire, puisque quasiment aucun d'entre eux n'a redoublé. De plus, même si l'on constate que la majorité des élèves inscrits en AAD sont dans des dispositions d'engagement supérieures à ceux qui n'y sont pas inscrits, ces mêmes élèves se retrouvent souvent dans les composantes du sur-engagement qui n'est pas plus le corolaire de la réussite scolaire et du bien-être que le sous-engagement dans les apprentissages. En conséquence, il semble bien difficile pour le CPE d'accompagner les élèves dans leur appropriation des contenus disciplinaires, d'où l'importance de travailler en équipe et de façon concertée avec l'ensemble de la communauté éducative et plus précisément ici, l'équipe pédagogique.

En dernier lieu mais non des moindres, il est opportun de mentionner que l'intérêt de cette démarche de mémoire lors de cette année de stage a bien été de mettre en évidence la complexité de la réalité du terrain du métier de CPE. En effet, la pluralité du public, les effets de l'adolescence et les écueils d'un dispositif n'ont de cesse d'enrichir la pratique professionnelle du CPE qui se voit garder comme objectif principal de toujours réinventer ses solutions dans le but de les adapter à chacun pour la réussite de tous.

Bibliographie

- 1) Actualités - “Vers des centres de connaissances et de culture” : le vade-mecum - Éduscol. (n.d.). Retrieved March 26, 2015, from <http://eduscol.education.fr/cid60332/vers-des-centres-connaissances-culture-vade-mecum.html>
- 2) Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Paris: Payot & Rivages.
- 3) Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (1995). *L'Acte d'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 4) Bandura A. (2004). J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle. *Sciences Humaines*, 148, 42-50.
- 5) Becker, H. (2006). « Notes sur le concept d'engagement ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (11). <http://doi.org/10.4000/traces.257>
- 6) Berbaum, J. (1993). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF éd.
- 7) Berbaum, J. (2005). *Apprentissage et formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- 8) Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729. <http://doi.org/10.7202/029516ar>
- 9) Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris, France: Anthropos.
- 10) Chouinard R. (2005). Rapport de recherche : *l'effet de différentes pratiques évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaire dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Université de Montréal.
- 11) Csillik A. (2015). Aider l'autre à changer. *Sciences Humaines*, 268, 50-51.
- 12) Denny, J-L. (2013). Nouveau référentiel des CPE : vers une entrée en politique ? *café*

pédagogique du 05/09. Retrieved March 14, 2015 from

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/05092013Article635139620687243743.aspx>

- 13) Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- 14) Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk. *National Center for Education Statistics*, Washington D.C. <http://eric.ed.gov/?id=ED362322>
- 15) Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- 16) Gardella, É. (2006). Le jugement sur l'action. Note critique de L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement de L. Thévenot. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (11). <http://doi.org/10.4000/traces.252>
- 17) Gardella, É., & Monnet, É. (2006). Éditorial. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (11), 9–15. <http://doi.org/10.4000/traces.358>
- 18) Lameul, G. (2009). *Articuler dispositif de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique Sociale.
- 19) Giordan, A. (1998). *Apprendre!*. Paris: Belin.
- 20) Giordan, A. (2002). *Une autre école pour nos enfants?*. Paris: Delagrave.
- 21) Karli, P. (1996). *Dossier. A la recherche de la nature humaine - A la conquête de l'autonomie*.
- 22) Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- 23) Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement : évaluation de l'interaction dans*

les jeux de rôles de français langue étrangère. Paris: L'Harmattan.

- 24) Leclercq, C. (2011). Engagement et construction de soi. La carrière d'émancipation d'un permanent communiste. *Sociétés contemporaines*, 84(4), 127–149.
- 25) Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. (n.d.). Retrieved March 26, 2015, from <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- 26) Les lieux pour apprendre : repenser l(es) espace(s) scolaire(s) - Les centres de connaissances et de culture - Éduscol. (n.d.). Retrieved March 26, 2015, from <http://eduscol.education.fr/cid59679/les-centres-de-connaissances-et-de-culture.html>
- 27) Meirieu, P. (1992). *Emile, reviens vite-- ils sont devenus fous*. Paris: ESF.
- 28) Newmann, F. M. (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED371047>
- 29) Suchaut B. (2009). Conférence du 4 novembre.
- 30) Trocmé-Fabre H. (1997). *Apprendre aujourd'hui dans une université apprenante*. Congrès de Locano.
- 31) Zimmermann-Asta, M.-L. (1996). *Sur les chemins de l'apprendre: apprendre et stratégies pédagogiques*. Genève: les Ed. du CEFRA.

SOMMAIRE DES ANNEXES

<u>Annexe n° 1</u> : QMES, version de Brault-Labbé et Dubbé	p.1
<u>Annexe n° 2</u> : QMES, adaptation pour notre étude	p.3
<u>Annexe n° 3</u> : Fiche de poste AAD	p.5
<u>Annexe n° 4</u> : Tableaux des analyses statistiques (comparaison de moyennes)	p.6

22-	J'ai de la difficulté à arrêter mon travail scolaire sans avoir complètement terminé ce que j'ai commencé.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
23-	C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mes études qui m'intéressent.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
24-	Dans les périodes très exigeantes de mes études, je trouve difficile de fournir des efforts supplémentaires.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
25-	C'est essentiellement par mes études que je trouve la force de fonctionner au quotidien.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
26-	J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
27-	Je me reproche souvent de mettre des côtés, à cause de mes études, des projets ou des activités qui me tiennent à cœur.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
28-	Ce que j'apprends dans mes études a peu de valeur personnelle à mes yeux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
29-	C'est difficile pour moi de me sentir énergique, sauf quand il est question de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
30-	Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
31-	J'ai l'impression que mes études sont épuisantes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
32-	Je néglige ma vie amoureuse à cause de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
33-	En général, je me sens très dynamique dans mon environnement académique.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
34-	Je peux rarement dire que j'aime ce que j'étudie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
35-	Dans mes études, je termine ce que j'ai commencé même si cela doit nuire à ma santé physique.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
36-	Lorsque je suis débordé(e) dans mes études, je continue à essayer de faire ce que je peux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
37-	Je me sens souvent en panne d'énergie quand il est question de faire du travail scolaire.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
38-	Quand il est question de mes études, j'ai de l'énergie à revendre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
39-	Je pense à arrêter mes études parce qu'elles me demandent trop d'efforts.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
40-	Je crois que les avantages à retirer de mes études justifient très bien d'accepter les difficultés qu'elles impliquent	0	1	2	3	4	5	6	7	8
41-	En ce moment, j'ai l'impression que les aspects négatifs prennent le dessus sur les aspects positifs de mes études.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
42-	J'ai du mal à faire autrement que de continuer mon travail académique même quand je sais que je devrais prendre une pause.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

Énoncés composant chacune des échelles d'engagement :

Engagement optimal : 14 énoncés ($\alpha = 0,90$)

enthousiasme envers les études (composante motivo-affective): 1, 11, 17, 23, 33, 38

persévérance malgré les obstacles rencontrés (composante comportementale): 9, 20, 30, 36

réconciliation des aspects positifs et négatifs (composante cognitive): 4, 14, 26, 40

Surengagement : 13 énoncés ($\alpha = 0,87$)

enthousiasme prépondérant/excessif envers les études (composante motivo-affective): 3, 13, 16, 25, 29

persistance compulsive dans les tâches scolaires (composante comportementale): 6, 22, 35, 42

impression de négliger d'autres aspects de sa vie à cause des études (composante cognitive): 8, 19, 27, 32

Sous-engagement : 15 énoncés ($\alpha = 0,91$)

manque d'énergie envers les études (composante motivationnelle) : 5, 12, 24, 31, 37

manque d'intérêt envers les études (composante affective): 2, 10, 18, 28, 34

envahissement face aux aspects négatifs des études (composante cognitive-comportementale): 7, 15, 21, 39, 41

ANNEXE N° 2

- a) Je suis : une fille un garçon
- b) Je suis en classe de
- c) As-tu déjà redoublé ? Si oui, quelle classe ?
- d) Qui a proposé de t'inscrire en aide aux devoirs ? toi-même tes parent professeur CPE
- e) Combien de trimestres es-tu déjà allé à l'aide aux devoirs depuis que tu es au collège ?

Évalue jusqu'à quel point tu es d'accord avec chacun de ces énoncés (0 : ne me caractérise pas du tout / 8 : me caractérise tout à fait). Entoure le chiffre correspondant.

Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Réponds en fonction de ce que tu es ou ce que tu fais vraiment et non en fonction de ce que tu voudrais être ou faire.

1- Je suis enthousiaste vis-à-vis de mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
2- Je ne trouve pas que mes études soient passionnantes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
3- Rien ne m'intéresse dans la vie à part mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
4- J'accepte le fait que des études comme les miennes impliquent des points positifs et des points négatifs.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
5- J'ai souvent l'impression que mon corps ne suit pas lorsqu'il est question de faire le travail exigé par mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
6- J'ai beaucoup de mal à reporter la poursuite d'un travail scolaire que j'ai commencé même lorsqu'il m'arrive de ressentir une fatigue extrême.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
7- Les obstacles qui surviennent dans la poursuite de mes études me donnent souvent envie de laisser tomber.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
8- J'ai tendance à sacrifier mes loisirs à cause de mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
9- Lorsque je me sens débordée dans mes études, j'essaie de continuer sans diminuer mes critères de réussite.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
10- Je ne vois pas ce qu'il peut y avoir d'attirant dans ce que j'étudie.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
11- Lorsque je fais des activités reliées à mes études, je me sens plein(e) de vigueur.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
12- Il est difficile pour moi de m'activer pour faire les activités liées à mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
13- J'éprouve plus d'intérêt face à mes études que face à tout autre aspect de ma vie.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
14- Je suis parfaitement à l'aise avec le fait que des études comme les miennes puissent impliquer certaines difficultés.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
15- Les difficultés que je rencontre dans mes études me découragent souvent de continuer.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
16- Rien dans ma vie ne me fais sentir plus dynamique que mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
17- J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
18- Il est difficile pour moi de m'intéresser vraiment à ce que j'étudie.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
19- Je néglige ma vie sociale à cause de mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
20- Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant(e) dans mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
21- Les aspects négatifs de mes études prennent plus de place dans mon esprit que les avantages que j'en retire.	0 1 2 3 4 5 6 7 8

22- J'ai de la difficulté à arrêter mon travail scolaire sans avoir complètement terminé ce que j'ai commencé.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
23- C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mes études qui m'intéressent.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
24- Dans les périodes très exigeantes de mes études, je trouve difficile de fournir des efforts supplémentaires.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
25- C'est essentiellement par mes études que je trouve la force de fonctionner au quotidien.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
26- J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
27- Je me reproche souvent de mettre de côté, à cause de mes études, des projets ou des activités qui me tiennent à cœur.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
28- Ce que j'apprends dans mes études a peu de valeur personnelle à mes yeux.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
29- C'est difficile pour moi de me sentir énergique, sauf quand il est question de mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
30- Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
31- J'ai l'impression que mes études sont épuisantes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
32- Je néglige ma vie amoureuse à cause de mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
33- En général, je me sens très dynamique dans mon environnement scolaire.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
34- Je peux rarement dire que j'aime ce que j'étudie.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
35- Dans mes études, je termine ce que j'ai commencé même si cela doit nuire à ma santé physique.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
36- Lorsque je suis débordé(e) dans mes études, je continue à essayer de faire ce que je peux.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
37- Je me sens souvent en panne d'énergie quand il est question de faire du travail scolaire.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
38- Quand il est question de mes études j'ai de l'énergie à revendre.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
39- Je pense à arrêter mes études parce qu'elles me demandent trop d'efforts.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
40- Je crois que les avantages à retirer de mes études justifient très bien d'accepter les difficultés qu'elles impliquent.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
41- En ce moment, j'ai l'impression que les aspects négatifs prennent le dessus sur les aspects positifs de mes études.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
42- J'ai du mal à faire autrement que de continuer mon travail scolaire même quand je sais que je devrais prendre une pause.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
43- C'est important pour moi de pouvoir demander de l'aide à un adulte.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
44- La relation que j'entretiens avec les adultes du collège influence ma manière de travailler.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
45- Je me sens capable de mener à bien moi-même mon travail scolaire.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
46- Je dispose des ressources nécessaires au collège pour faire mon travail.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
47- Cela m'aide de pouvoir travailler avec mes camarades.	0 1 2 3 4 5 6 7 8

MERCI DE TA PARTICIPATION !

ANNEXE N° 3



FICHE DE POSTE : AIDE AUX DEVOIRS

CONSIGNES :

- Se mettre à disposition des élèves
- Assurer un environnement propice au travail
- Veiller à l'apprentissage des leçons
- Apporter une aide méthodologique notamment pour utiliser le cahier de textes (organisation du travail sur la semaine), les manuels, les cahiers de classe, pour apprendre une leçon, respecter une consigne
- Réalisation, au moins partielle, des devoirs à effectuer à la maison
- Vérifier la présence des élèves et contacter la famille en cas d'absence

CONSEILS :

- Faire preuve de patience
- Imposer un cadre de travail calme
- Travailler sur la mise en autonomie des élèves dans leur travail personnel (Cf. outils individuels ou mise en groupe)



ANNEXE N° 4

ONEWAY engagement_optimal surengagement sousengagement BY AAD

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Analyse de variance : l'engagement varie-t-il en fonction du fait l'élève participe ou pas a l'AAD?

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard
engagement_optimal	non participants	18	63,72	17,719	4,177
	participants AAD	15	68,60	24,227	6,256
	Total	33	65,94	20,729	3,608
surengagement	non participants	18	29,17	15,367	3,622
	participants AAD	16	42,63	15,845	3,961
	Total	34	35,50	16,801	2,881
sousengagement	non participants	20	54,75	28,310	6,330
	participants AAD	16	55,69	22,782	5,696
	Total	36	55,17	25,646	4,274

Descriptives

		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
		Borne inférieure	Borne supérieure		
engagement_optimal	non participants	54,91	72,53	17	93
	participants AAD	55,18	82,02	33	109

	Total	58,59	73,29	17	109
surengagement	non participants	21,52	36,81	8	60
	participants AAD	34,18	51,07	8	68
	Total	29,64	41,36	8	68
sousengagement	non participants	41,50	68,00	6	120
	participants AAD	43,55	67,83	18	97
	Total	46,49	63,84	6	120

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
engagement_optimal	Intergruppes	194,668	1	194,668	,445
	Intragruppes	13555,211	31	437,265	
	Total	13749,879	32		
surengagement	Intergruppes	1534,250	1	1534,250	6,310
	Intragruppes	7780,250	32	243,133	
	Total	9314,500	33		
sousengagement	Intergruppes	7,813	1	7,813	,012
	Intragruppes	23013,188	34	676,858	
	Total	23021,000	35		

ANOVA

		Sig.
engagement_optimal	Intergruppes	,510
	Intragruppes	
	Total	

surengagement	Intergruppes	,017
	Intragruppes	
	Total	
sousengagement	Intergruppes	,915
	Intragruppes	
	Total	

ONEWAY enthousiasme perseverance reconciliation enthousiasme_excess persistance
negliger_sa_vie manque_energie manque_interet envahissement BY AAD

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Analyse de variance : l'engagement varie-t-il en fonction du fait l'élève participe ou pas a l'AAD? (détails des composantes de l'engagement)

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard
enthousiasme études	non participants	20	24,15	10,251	2,292
	participants AAD	22	26,55	11,010	2,347
	Total	42	25,40	10,595	1,635
perseverance	non participants	24	18,46	7,253	1,481
	participants AAD	19	19,21	9,187	2,108
	Total	43	18,79	8,070	1,231
reconciliation	non participants	19	21,42	5,210	1,195
	participants AAD	20	22,25	5,330	1,192
	Total	39	21,85	5,219	,836
enthousiasme excessif	non participants	21	10,38	7,406	1,616
	participants AAD	23	14,17	8,532	1,779

	Total	44	12,36	8,150	1,229
persistance	non participants	20	12,45	6,645	1,486
	participants AAD	20	14,80	6,510	1,456
	Total	40	13,63	6,601	1,044
negliger_sa_vie	non participants	20	8,80	7,764	1,736
	participants AAD	18	12,44	7,891	1,860
	Total	38	10,53	7,935	1,287
manque_energie	non participants	21	19,76	10,183	2,222
	participants AAD	22	22,00	6,796	1,449
	Total	43	20,91	8,588	1,310
manque_interet	non participants	23	18,43	11,425	2,382
	participants AAD	19	20,00	10,033	2,302
	Total	42	19,14	10,717	1,654
envahissement	non participants	22	16,27	9,857	2,102
	participants AAD	21	17,05	9,780	2,134
	Total	43	16,65	9,710	1,481

Descriptives

		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
		Borne inférieure	Borne supérieure		
enthousiasme études	non participants	19,35	28,95	0	41
	participants AAD	21,66	31,43	8	45
	Total	22,10	28,71	0	45
perseverance	non participants	15,40	21,52	7	31
	participants AAD	14,78	23,64	1	32
	Total	16,31	21,27	1	32

reconciliation	non participants	18,91	23,93	9	31
	participants AAD	19,76	24,74	13	32
	Total	20,15	23,54	9	32
enthousiame excessif	non participants	7,01	13,75	0	27
	participants AAD	10,48	17,86	0	31
	Total	9,89	14,84	0	31
persistance	non participants	9,34	15,56	0	26
	participants AAD	11,75	17,85	0	23
	Total	11,51	15,74	0	26
negliger_sa_vie	non participants	5,17	12,43	0	24
	participants AAD	8,52	16,37	0	27
	Total	7,92	13,13	0	27
manque_energie	non participants	15,13	24,40	2	40
	participants AAD	18,99	25,01	5	33
	Total	18,26	23,55	2	40
manque_interet	non participants	13,49	23,38	1	40
	participants AAD	15,16	24,84	5	38
	Total	15,80	22,48	1	40
envahissement	non participants	11,90	20,64	0	40
	participants AAD	12,60	21,50	2	39
	Total	13,66	19,64	0	40

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
enthousiasme études	Intergroupes	60,115	1	60,115	,529
	Intragroupes	4542,005	40	113,550	

	Total	4602,119	41		
perseverance	Intergroupes	6,000	1	6,000	,090
	Intragroupes	2729,116	41	66,564	
	Total	2735,116	42		
reconciliation	Intergroupes	6,695	1	6,695	,241
	Intragroupes	1028,382	37	27,794	
	Total	1035,077	38		
enthousiame excessif	Intergroupes	157,925	1	157,925	2,458
	Intragroupes	2698,257	42	64,244	
	Total	2856,182	43		
persistance	Intergroupes	55,225	1	55,225	1,276
	Intragroupes	1644,150	38	43,267	
	Total	1699,375	39		
negliger_sa_vie	Intergroupes	125,829	1	125,829	2,056
	Intragroupes	2203,644	36	61,212	
	Total	2329,474	37		
manque_energie	Intergroupes	53,818	1	53,818	,725
	Intragroupes	3043,810	41	74,239	
	Total	3097,628	42		
manque_interet	Intergroupes	25,491	1	25,491	,218
	Intragroupes	4683,652	40	117,091	
	Total	4709,143	41		
envahissement	Intergroupes	6,451	1	6,451	,067
	Intragroupes	3953,316	41	96,422	
	Total	3959,767	42		

ANOVA

		Sig.
enthousiasme études	Intergruppes	,471
	Intragruppes	
	Total	
perseverance	Intergruppes	,766
	Intragruppes	
	Total	
reconciliation	Intergruppes	,626
	Intragruppes	
	Total	
enthousiame excessif	Intergruppes	,124
	Intragruppes	
	Total	
persistance	Intergruppes	,266
	Intragruppes	
	Total	
negliger_sa_vie	Intergruppes	,160
	Intragruppes	
	Total	
manque_energie	Intergruppes	,399
	Intragruppes	
	Total	
manque_interet	Intergruppes	,643
	Intragruppes	
	Total	

envahissement	Intergruppes	,797
	Intragruppes	
	Total	

USE ALL.

COMPUTE filter_\$=(AAD = 1).

VARIABLE LABELS filter_\$ 'AAD = 1 (FILTER)'.

VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.

FORMATS filter_\$ (f1.0).

FILTER BY filter_\$.

EXECUTE.

SPLIT FILE OFF.

ONEWAY engagement_optimal surengagement sousengagement BY toi

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS

Analyse de variance : l'engagement varie-t-il en fonction du fait que c'est l'élève ou pas qui a choisi de s'engager dans l'AAD?!

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne
						Borne inférieure
engagement_optimal	non	5	66,00	29,385	13,142	29,51
	oui	10	69,90	22,884	7,236	53,53
	Total	15	68,60	24,227	6,256	55,18
surengagement	non	5	41,80	16,604	7,426	21,18
	oui	11	43,00	16,303	4,916	32,05
	Total	16	42,63	15,845	3,961	34,18

sousengagement	non	6	58,33	26,860	10,966	30,15
	oui	10	54,10	21,372	6,758	38,81
	Total	16	55,69	22,782	5,696	43,55

Descriptives

		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne			
		Borne supérieure	Minimum	Maximum	
engagement_optimal	non	102,49	33	98	
	oui	86,27	34	109	
	Total	82,02	33	109	
surengagement	non	62,42	23	67	
	oui	53,95	8	68	
	Total	51,07	8	68	
sousengagement	non	86,52	29	97	
	oui	69,39	18	91	
	Total	67,83	18	97	

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
engagement_optimal	Intergruppes	50,700	1	50,700	,081
	Intragruppes	8166,900	13	628,223	
	Total	8217,600	14		
surengagement	Intergruppes	4,950	1	4,950	,018
	Intragruppes	3760,800	14	268,629	
	Total	3765,750	15		

sousengagement	Intergruppes	67,204	1	67,204	,122
	Intragruppes	7718,233	14	551,302	
	Total	7785,438	15		

ANOVA

		Sig.
engagement_optimal	Intergruppes	,781
	Intragruppes	
	Total	
surengagement	Intergruppes	,894
	Intragruppes	
	Total	
sousengagement	Intergruppes	,732
	Intragruppes	
	Total	

ONEWAY enthousiasme perseverance reconciliation enthousiasme_excess persistance
negliger_sa_vie manque_energie manque_interet envahissement BY toi

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Analyse de variance : l'engagement varie-t-il en fonction du fait que c'est l'élève ou pas qui a choisi de s'engager dans l'AAD? (détails des composantes de l'engagement)

Descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne

						Borne inférieure
enthousiasme études	non	7	24,29	10,965	4,144	14,14
	oui	15	27,60	11,249	2,905	21,37
	Total	22	26,55	11,010	2,347	21,66
perseverance	non	7	19,43	11,631	4,396	8,67
	oui	12	19,08	8,017	2,314	13,99
	Total	19	19,21	9,187	2,108	14,78
reconciliation	non	7	21,29	6,576	2,485	15,20
	oui	13	22,77	4,746	1,316	19,90
	Total	20	22,25	5,330	1,192	19,76
enthousiame excessif	non	8	14,13	8,676	3,067	6,87
	oui	15	14,20	8,760	2,262	9,35
	Total	23	14,17	8,532	1,779	10,48
persistance	non	7	14,00	4,726	1,786	9,63
	oui	13	15,23	7,440	2,064	10,73
	Total	20	14,80	6,510	1,456	11,75
negliger_sa_vie	non	5	12,40	9,529	4,261	,57
	oui	13	12,46	7,612	2,111	7,86
	Total	18	12,44	7,891	1,860	8,52
manque_energie	non	8	21,25	7,106	2,512	15,31
	oui	14	22,43	6,847	1,830	18,48
	Total	22	22,00	6,796	1,449	18,99
manque_interet	non	8	21,75	8,531	3,016	14,62
	oui	11	18,73	11,226	3,385	11,19
	Total	19	20,00	10,033	2,302	15,16
envahissement	non	6	15,67	13,426	5,481	1,58
	oui	15	17,60	8,433	2,177	12,93

Total	21	17,05	9,780	2,134	12,60
-------	----	-------	-------	-------	-------

Descriptives

		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		
		Borne supérieure	Minimum	Maximum
enthousiasme études	non	34,43	10	36
	oui	33,83	8	45
	Total	31,43	8	45
perseverance	non	30,19	1	31
	oui	24,18	7	32
	Total	23,64	1	32
reconciliation	non	27,37	15	31
	oui	25,64	13	32
	Total	24,74	13	32
enthousiame excessif	non	21,38	3	31
	oui	19,05	0	29
	Total	17,86	0	31
persistance	non	18,37	9	23
	oui	19,73	0	23
	Total	17,85	0	23
negliger_sa_vie	non	24,23	0	21
	oui	17,06	2	27
	Total	16,37	0	27
manque_energie	non	27,19	7	28
	oui	26,38	5	33
	Total	25,01	5	33

manque_interet	non	28,88	10	32
	oui	26,27	5	38
	Total	24,84	5	38
envahissement	non	29,76	2	39
	oui	22,27	5	34
	Total	21,50	2	39

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
enthousiasme études	Intergroupes	52,426	1	52,426	,421
	Intragroupes	2493,029	20	124,651	
	Total	2545,455	21		
perseverance	Intergroupes	,527	1	,527	,006
	Intragroupes	1518,631	17	89,331	
	Total	1519,158	18		
reconciliation	Intergroupes	10,014	1	10,014	,340
	Intragroupes	529,736	18	29,430	
	Total	539,750	19		
enthousiame excessif	Intergroupes	,029	1	,029	,000
	Intragroupes	1601,275	21	76,251	
	Total	1601,304	22		
persistance	Intergroupes	6,892	1	6,892	,155
	Intragroupes	798,308	18	44,350	
	Total	805,200	19		
negliger_sa_vie	Intergroupes	,014	1	,014	,000
	Intragroupes	1058,431	16	66,152	

	Total	1058,444	17		
manque_energie	Intergruppes	7,071	1	7,071	,147
	Intragruppes	962,929	20	48,146	
	Total	970,000	21		
manque_interet	Intergruppes	42,318	1	42,318	,407
	Intragruppes	1769,682	17	104,099	
	Total	1812,000	18		
envahissement	Intergruppes	16,019	1	16,019	,160
	Intragruppes	1896,933	19	99,839	
	Total	1912,952	20		

ANOVA

		Sig.
enthousiasme études	Intergruppes	,524
	Intragruppes	
	Total	
perseverance	Intergruppes	,940
	Intragruppes	
	Total	
reconciliation	Intergruppes	,567
	Intragruppes	
	Total	
enthousiame excessif	Intergruppes	,985
	Intragruppes	
	Total	
persistance	Intergruppes	,698

	Intragroupes	
	Total	
negliger_sa_vie	Intergroupes	,989
	Intragroupes	
	Total	
manque_energie	Intergroupes	,706
	Intragroupes	
	Total	
manque_interet	Intergroupes	,532
	Intragroupes	
	Total	
envahissement	Intergroupes	,693
	Intragroupes	
	Total	

RECODE TrimestresAAD (3=1) (2=0) (1=0) INTO trois_trimestres.

EXECUTE.

ONEWAY engagement_optimal surengagement sousengagement BY trois_trimestres

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Analyse de variance : l'engagement varie-t-il en fonction du temps de participation à l'AAD?

Descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
engagement_optimal moins de 3 trimestres d'AAD	6	54,00	26,275

	3 trimestre d'AAD	9	78,33	18,145
	Total	15	68,60	24,227
surengagement	moins de 3 trimestres d'AAD	7	32,29	14,930
	3 trimestre d'AAD	9	50,67	11,715
	Total	16	42,63	15,845
sousengagement	moins de 3 trimestres d'AAD	6	73,50	20,187
	3 trimestre d'AAD	10	45,00	17,327
	Total	16	55,69	22,782

Descriptives

		Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
			Borne inférieure	Borne supérieure
engagement_optimal	moins de 3 trimestres d'AAD	10,727	26,43	81,57
	3 trimestre d'AAD	6,048	64,39	92,28
	Total	6,256	55,18	82,02
surengagement	moins de 3 trimestres d'AAD	5,643	18,48	46,09
	3 trimestre d'AAD	3,905	41,66	59,67
	Total	3,961	34,18	51,07
sousengagement	moins de 3 trimestres d'AAD	8,241	52,32	94,68
	3 trimestre d'AAD	5,479	32,61	57,39
	Total	5,696	43,55	67,83

Descriptives

		Minimum	Maximum
engagement_optimal	moins de 3 trimestres d'AAD	33	98

	3 trimestre d'AAD	43	109
	Total	33	109
surengagement	moins de 3 trimestres d'AAD	8	47
	3 trimestre d'AAD	37	68
	Total	8	68
sousengagement	moins de 3 trimestres d'AAD	40	97
	3 trimestre d'AAD	18	74
	Total	18	97

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
engagement_optimal	Intergruppes	2131,600	1	2131,600	4,553
	Intragruppes	6086,000	13	468,154	
	Total	8217,600	14		
surengagement	Intergruppes	1330,321	1	1330,321	7,647
	Intragruppes	2435,429	14	173,959	
	Total	3765,750	15		
sousengagement	Intergruppes	3045,938	1	3045,938	8,997
	Intragruppes	4739,500	14	338,536	
	Total	7785,438	15		

ANOVA

		Sig.
engagement_optimal	Intergruppes	,052
	Intragruppes	

	Total	
surengagement	Intergroupes	,015
	Intragroupes	
	Total	
sousengagement	Intergroupes	,010
	Intragroupes	
	Total	

ONEWAY enthousiasme perseverance reconciliation enthousiasme_excess persistence
negliger_sa_vie manque_energie manque_interet envahissement BY trois_trimestres

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Analyse de variance : l'engagement varie-t-il en fonction du temps de participation à l'AAD? (détails des types d'engagement)

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type
enthousiasme études	moins de 3 trimestres d'AAD	8	18,38	9,516
	3 trimestre d'AAD	14	31,21	9,082
	Total	22	26,55	11,010
perseverance	moins de 3 trimestres d'AAD	7	12,29	9,742
	3 trimestre d'AAD	12	23,25	6,166
	Total	19	19,21	9,187
reconciliation	moins de 3 trimestres d'AAD	7	19,57	6,503
	3 trimestre d'AAD	13	23,69	4,171
	Total	20	22,25	5,330
enthousiame excessif	moins de 3 trimestres d'AAD	8	9,25	7,126

	3 trimestre d'AAD	15	16,80	8,231
	Total	23	14,17	8,532
persistance	moins de 3 trimestres d'AAD	8	11,50	6,698
	3 trimestre d'AAD	12	17,00	5,608
	Total	20	14,80	6,510
negliger_sa_vie	moins de 3 trimestres d'AAD	7	10,71	7,910
	3 trimestre d'AAD	11	13,55	8,054
	Total	18	12,44	7,891
manque_energie	moins de 3 trimestres d'AAD	7	25,29	5,090
	3 trimestre d'AAD	15	20,47	7,090
	Total	22	22,00	6,796
manque_interet	moins de 3 trimestres d'AAD	8	25,88	10,176
	3 trimestre d'AAD	11	15,73	7,811
	Total	19	20,00	10,033
envahissement	moins de 3 trimestres d'AAD	7	22,71	8,826
	3 trimestre d'AAD	14	14,21	9,234
	Total	21	17,05	9,780

Descriptives

		Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
			Borne inférieure	Borne supérieure
enthousiasme études	moins de 3 trimestres d'AAD	3,364	10,42	26,33
	3 trimestre d'AAD	2,427	25,97	36,46
	Total	2,347	21,66	31,43
perseverance	moins de 3 trimestres d'AAD	3,682	3,28	21,30
	3 trimestre d'AAD	1,780	19,33	27,17

	Total		2,108	14,78	23,64
reconciliation	moins de 3 trimestres d'AAD		2,458	13,56	25,59
	3 trimestre d'AAD		1,157	21,17	26,21
	Total		1,192	19,76	24,74
enthousiame excessif	moins de 3 trimestres d'AAD		2,520	3,29	15,21
	3 trimestre d'AAD		2,125	12,24	21,36
	Total		1,779	10,48	17,86
persistance	moins de 3 trimestres d'AAD		2,368	5,90	17,10
	3 trimestre d'AAD		1,619	13,44	20,56
	Total		1,456	11,75	17,85
negliger_sa_vie	moins de 3 trimestres d'AAD		2,990	3,40	18,03
	3 trimestre d'AAD		2,428	8,13	18,96
	Total		1,860	8,52	16,37
manque_energie	moins de 3 trimestres d'AAD		1,924	20,58	29,99
	3 trimestre d'AAD		1,831	16,54	24,39
	Total		1,449	18,99	25,01
manque_interet	moins de 3 trimestres d'AAD		3,598	17,37	34,38
	3 trimestre d'AAD		2,355	10,48	20,98
	Total		2,302	15,16	24,84
envahissement	moins de 3 trimestres d'AAD		3,336	14,55	30,88
	3 trimestre d'AAD		2,468	8,88	19,55
	Total		2,134	12,60	21,50

Descriptives

		Minimum	Maximum
enthousiasme études	moins de 3 trimestres d'AAD	9	36

	3 trimestre d'AAD	8	45
	Total	8	45
perseverance	moins de 3 trimestres d'AAD	1	31
	3 trimestre d'AAD	13	32
	Total	1	32
reconciliation	moins de 3 trimestres d'AAD	13	31
	3 trimestre d'AAD	18	32
	Total	13	32
enthousiame excessif	moins de 3 trimestres d'AAD	0	20
	3 trimestre d'AAD	4	31
	Total	0	31
persistence	moins de 3 trimestres d'AAD	0	19
	3 trimestre d'AAD	7	23
	Total	0	23
negliger_sa_vie	moins de 3 trimestres d'AAD	0	21
	3 trimestre d'AAD	2	27
	Total	0	27
manque_energie	moins de 3 trimestres d'AAD	16	33
	3 trimestre d'AAD	5	32
	Total	5	33
manque_interet	moins de 3 trimestres d'AAD	10	38
	3 trimestre d'AAD	5	28
	Total	5	38
envahissement	moins de 3 trimestres d'AAD	12	39
	3 trimestre d'AAD	2	34
	Total	2	39

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
enthousiasme études	Intergroupes	839,222	1	839,222	9,837
	Intragroupes	1706,232	20	85,312	
	Total	2545,455	21		
perseverance	Intergroupes	531,479	1	531,479	9,148
	Intragroupes	987,679	17	58,099	
	Total	1519,158	18		
reconciliation	Intergroupes	77,266	1	77,266	3,007
	Intragroupes	462,484	18	25,694	
	Total	539,750	19		
enthousiame excessif	Intergroupes	297,404	1	297,404	4,790
	Intragroupes	1303,900	21	62,090	
	Total	1601,304	22		
persistance	Intergroupes	145,200	1	145,200	3,960
	Intragroupes	660,000	18	36,667	
	Total	805,200	19		
negliger_sa_vie	Intergroupes	34,289	1	34,289	,536
	Intragroupes	1024,156	16	64,010	
	Total	1058,444	17		
manque_energie	Intergroupes	110,838	1	110,838	2,580
	Intragroupes	859,162	20	42,958	
	Total	970,000	21		
manque_interet	Intergroupes	476,943	1	476,943	6,073
	Intragroupes	1335,057	17	78,533	
	Total	1812,000	18		

envahissement	Intergruppes	337,167	1	337,167	4,065
	Intragruppes	1575,786	19	82,936	
	Total	1912,952	20		

ANOVA

		Sig.
enthousiasme études	Intergruppes	,005
	Intragruppes	
	Total	
perseverance	Intergruppes	,008
	Intragruppes	
	Total	
reconciliation	Intergruppes	,100
	Intragruppes	
	Total	
enthousiame excessif	Intergruppes	,040
	Intragruppes	
	Total	
persistance	Intergruppes	,062
	Intragruppes	
	Total	
negliger_sa_vie	Intergruppes	,475
	Intragruppes	
	Total	
manque_energie	Intergruppes	,124
	Intragruppes	

	Total	
manque_interet	Intergruppes	,025
	Intragruppes	
	Total	
envahissement	Intergruppes	,058
	Intragruppes	
	Total	

Résumé

Le contexte théorique de notre étude se situe entre les concepts d'apprentissage, d'engagement et de motivation, et leur rencontre avec le dispositif d'aide aux devoirs. Effectivement, notre objectif est d'analyser si l'engagement des élèves inscrits en AAD est supérieur à celui de ceux qui n'y sont pas inscrits et ne bénéficie que des heures d'étude. Notre travail a donc consisté à faire passer les mêmes questionnaires à ces deux groupes afin de pouvoir les comparer. Pour ce faire, nous avons utilisé l'échelle de mesure de l'engagement revisitée par Brault-Labbé et Dubé en 2008. Le QMES (Questionnaire Multimodal de l'Engagement Scolaire) nous a permis d'analyser les différentes formes d'engagement (sous-engagement, sur-engagement et engagement optimal), ainsi que le détail de leurs composantes. Malgré le fait que nous n'ayons pas pu valider notre seconde hypothèse, il nous est possible d'affirmer, eu égard de notre première hypothèse, que les élèves inscrits en AAD sont engagés que les élèves qui n'y participent pas. Cependant, l'on a également pu constater que ces élèves se retrouvent dans une forme de sur-engagement, ce qui n'est pas forcément synonyme de réussite scolaire.

Abstract

The subject under study in our work concerned the concepts of learning, commitment and motivation considering the plan which consists in giving appropriate conditions to the pupils to do their homework at school. In fact, we would like to analyse the difference of commitment between the pupils who participate to the plan described above, and the ones who do not participate. With an eye to do this, we have given the same questionnaire to two groups of pupils. On one hand, those who participate to the plan, and on the other hand, those who do not participate. So as to make this comparison, we took the reviewed scale of commitment of Brault-Labbé and Dubé 2008. Indeed, the QMES (French version of Questionnaire Multimodal de l'Engagement Scolaire) tests different forms of commitment in academic work, which are called under-commitment, over-commitment, and optimum commitment, and their variable components. Despite the fact that we are not able to approve our second hypothesis, the rest of our survey allows us to say that the pupils who participate to the plan of AAD are more committed than those who do not. Nonetheless, we may notice that those pupils, who are more committed, are often over-committed what can be as problematic as being under-committed. In fact, over-commitment does not necessarily mean academic success.

Mots-clés

CPE et pédagogie

Apprendre - Engagement - Motivation

Dispositif d'aide aux devoirs - QMES

Enseignement secondaire, niveau collège