

« Devoirs faits » : quand le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des collégiens est favorisé par les conditions de travail

Véronique Barthélémy

Volume 9, juin 2022

Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091301ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091301ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barthélémy, V. (2022). « Devoirs faits » : quand le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des collégiens est favorisé par les conditions de travail. *Enfance en difficulté*, 9, 143–173. <https://doi.org/10.7202/1091301ar>

Résumé de l'article

Dans les années 70, les collèges français font face à une massification de l'enseignement et accueillent des élèves présentant des difficultés diverses, entraînant une faible réussite. Si celle-ci est liée au travail réalisé en classe, elle dépend aussi du travail personnel fourni par l'élève via les devoirs. Or, ces derniers étant source d'inégalités, le ministère de l'Éducation nationale propose le dispositif « Devoirs faits ». Notre objectif est de connaître les effets de ce dernier sur le sentiment d'efficacité personnelle des collégiens. Comment, dans cet environnement, les élèves prennent-ils conscience de leurs compétences, de leur capacité à réaliser une tâche et ont-ils le sentiment de progresser? Méthodologiquement, nous avons mené un travail d'enquête auprès de 75 élèves. Nos résultats montrent qu'ils donnent du sens à leur travail et gagnent en autonomie. Par ailleurs, ils ont davantage confiance en eux et estiment avoir progressé sur des apprentissages cognitifs ou méthodologiques.



« Devoirs faits » : quand le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des collégiens est favorisé par les conditions de travail

Véronique Barthélémy

Université de Lorraine

Introduction

Depuis les années 70, le collège accueille des publics hétérogènes composés d'élèves d'origines culturelle, sociale, économique et scolaire variées et pouvant présenter des difficultés liées aux facteurs linguistique, culturel, cognitif, psychologique et/ou comportemental. Ceci n'est pas sans conséquences sur, d'une part, le fonctionnement de l'établissement et les rapports entre élèves et personnels enseignants et éducatifs et, d'autre part, la motivation des élèves, leur rapport à l'école et aux savoirs ou leur réussite. Or, cette réussite n'est pas seulement liée au travail réalisé en classe; elle dépend également du travail personnel que l'élève est capable de fournir en dehors de celle-ci avec les devoirs. Cependant, ces devoirs peuvent être sources d'inégalités entre les enfants et peser sur la vie de famille.

Face à ces constats, les ministères de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) ont proposé différents dispositifs d'aide aux devoirs (Kakpo, 2012; Kakpo et Netter, 2013) visant la réussite scolaire et éducative des élèves. Depuis 2017 a été instauré le programme « Devoirs faits » (c'est-à-dire un espace éducatif complétant ou suppléant l'enseignement de savoirs académiques donnés par l'enseignant en classe) en collèges, se déclinant autour de trois objectifs

(MENJS, 2017). Premièrement, il propose aux élèves un temps d'étude accompagnée pour réaliser leurs devoirs, en lien avec les connaissances et compétences travaillées en classe. Deuxièmement, il a la vocation de favoriser la continuité et la cohérence entre le temps scolaire et le temps familial et périscolaire. Troisièmement, ce programme est basé sur la coordination des acteurs internes (les professeurs, les Conseillers Principaux d'Education, les assistants d'éducation, les volontaires du Service civique, les étudiants) et externes à l'établissement scolaire (des associations répertoriées). Autrement dit, nous supposons que l'élève sera plus à même de réaliser ses devoirs en lien avec les connaissances et compétences travaillées en classe, mais également de donner du sens à son travail, questionner ses démarches et ses méthodes, mettre à l'essai ce qu'il a compris et réinvestir les apprentissages s'il bénéficie de l'accompagnement de professionnels.

Prenant appui sur les résultats de notre recherche (Barthélémy, 2019), nous souhaitons ici apporter une meilleure connaissance des effets des Devoirs faits au travers du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des collégiens (Bandura, 2019). En d'autres termes, comment, grâce à la construction récurrente d'un environnement (Brewer, 2006) (l'accompagnement et les modalités de fonctionnement de ce dispositif), les élèves vont-ils prendre conscience de leurs compétences (Puozzo Capron, 2012), de leur capacité à réaliser une tâche et avoir le sentiment de progresser (Bandura, 2019)?

Après avoir présenté le contexte de notre recherche, nous décrivons notre démarche méthodologique, et terminons par la présentation des résultats et de la discussion.

Cadre théorique

Cette partie sera consacrée à la description des enjeux de Devoirs faits, d'une part, et au choix de notre problématique, d'autre part.

Devoirs faits : une visée de réussite et de sérénité pour l'ensemble des élèves

Les enjeux institutionnels de Devoirs faits sont présentés ici, mais aussi les effets observés, et ce, en prenant appui sur différents travaux et rapports.

Les enjeux institutionnels

Dans une visée de favoriser une forme de sérénité à la maison et de

contribuer à la réduction des inégalités pouvant exister selon le niveau d'aide que les familles sont à même d'apporter aux élèves (MENJS, 2017), Devoirs faits est un moment privilégié pour que l'élève donne du sens à son travail personnel et développe son autonomie. En termes de fonctionnement, Devoirs faits a lieu en dehors des heures de classe, sur des horaires appropriés — qui ne sont pas obligatoirement en fin de journée — à raison d'un volume horaire fixé par l'établissement. En termes d'objectifs, ce dispositif est envisagé non seulement comme un temps d'étude accompagnée dans lequel l'élève réalise ses devoirs en lien avec les connaissances et compétences travaillées en classe, mais également comme un moment privilégié où ce dernier donne du sens à son travail, questionne ses démarches et ses méthodes, met à l'essai ce qu'il a compris et réinvestit les apprentissages, tout en bénéficiant de l'accompagnement de professionnels enseignants.

Ceci suppose :

- Qu'à certains moments, il organise son travail (p. ex. activité, support);
- Qu'il ait compris les objectifs d'apprentissage afin de donner du sens à son travail;
- Qu'il soit aidé à formaliser les enjeux du travail à faire (p. ex. a-t-il compris la consigne? Que doit-il avoir réalisé une fois le travail fini?);
- Qu'il prenne conscience de la manière dont il travaille, dont il mémorise, dont il organise sa pensée, dont il peut envisager différentes stratégies pour surmonter une difficulté;
- Qu'il puisse coopérer avec d'autres élèves (p. ex. petits groupes, tutorat d'élèves).

Les effets constatés

Différents travaux (Barthélémy, 2019; Sève et Ménager, 2019) mettent à jour les premiers résultats concernant les effets de Devoirs faits sur les acteurs. Ainsi, Barthélémy (2019), à partir des données recueillies par questionnaire auprès de collégiens, dresse un bilan plutôt positif : ce temps d'études a permis aux élèves de développer des compétences scolaires et méthodologiques, d'une part, et la confiance en eux, d'autre part. Il a en outre favorisé la continuité entre temps scolaire et familial :

[L]es séances « Devoirs faits » permettent de suppléer le manque de compétence et les difficultés que les parents ressentent pour aider leurs enfants dans la réalisation de leurs

devoirs. Ils perçoivent moins de stress chez leurs enfants et une amélioration de leur confiance en eux. Les dégradations du climat familial liées aux devoirs diminuent. (Sève et Ménager, 2019, p. 15)

Ces conclusions sont confortées par Sève et Ménager (2019) lorsque, dans leur rapport s'appuyant sur des visites effectuées dans 73 collèges implantés dans des contextes différents et des entretiens auprès de l'équipe de direction, les équipes enseignantes, le coordonnateur de Devoirs faits, les intervenants, les élèves et des parents d'élèves, elles indiquent que

globalement les élèves volontaires sont satisfaits des séances « Devoirs faits » [...] ; elles leur permettent de bénéficier d'une aide efficace et de rentrer à la maison avec une charge moindre de travail [...] [Les élèves] se perçoivent progresser sur le plan des apprentissages scolaires, méthodologiques (meilleure organisation du travail, apprentissage de techniques pour apprendre et réviser), affectifs (plus grande confiance en eux). (p. 13)

Ceci est rendu possible, car les élèves jugent l'ambiance de travail plus stimulante que chez eux et apprécient le travail en groupe ainsi que les interactions plus personnalisées avec les intervenants. Toutefois, les élèves évoquent des difficultés liées au manque d'implication de certains intervenants et la rigidité du système (Sève et Ménager, 2019).

Par ailleurs, les enseignants mentionnent des effets positifs pour une grande majorité d'élèves. Ils participent volontiers dans l'ensemble, s'investissent davantage dans leur travail (p. ex. ils notent mieux leurs devoirs à faire, les font plus régulièrement, sont attentifs lors des corrections, sont plus attentifs à la lecture des énoncés, améliorent leur concentration et autonomie) et ont gagné en confiance et en compétences (p. ex. « améliorer les compétences langagières des élèves », Sève et Ménager, 2019, p. 19). Toutefois, d'après les enseignants, certains élèves adoptent une attitude consumériste, faisant leurs devoirs sans s'interroger sur le sens et l'intérêt des apprentissages.

Devoirs faits : une problématique centrée sur le sentiment d'efficacité personnelle

Les principaux fondements

Pour rappel, au regard des enjeux institutionnels, ce dispositif s'adresse à des élèves présentant des difficultés, mais également à ceux n'en

présentant pas, avec pour enjeu la réussite éducative (Barthélémy, 2019; Feyfant, 2014; Glasman, 2007; Kus, 2010) définie comme « la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. [Cette réussite] tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire » (MEN, 2013). Sur ce dernier aspect, nous avons vu précédemment que nombre d'élèves soumis à une action éducative sur une période donnée ont tendance à développer une motivation pour apprendre de même qu'à prendre conscience de leurs difficultés et de leurs progrès (Barthélémy, 2019; Sève et Ménager, 2019). Nous pouvons supposer qu'ils prendraient appui sur leurs propres aptitudes personnelles, mais aussi sur les modalités de fonctionnement de Devoirs faits pour développer un système de croyances en leur réussite.

Par conséquent, ce dispositif visant la réussite éducative se fonderait sur le concept de SEP (Bandura, 2019) dans la mesure où il engendrerait la motivation, le bien-être et les accomplissements humains. À ceci, Gaudreau et al. (2012) rappellent que le SEP renvoie à la croyance de l'individu en sa capacité à réaliser ou non une tâche dans un contexte donné et au sentiment que ses actions produiront les résultats escomptés. Ainsi, selon cette théorie, les personnes développent et régulent des croyances dans leurs capacités à faire en sorte que des actes ou des événements surviennent (Brewer, 2006). De ce fait, les notions de potentiel et de contrôle sont au cœur de la motivation et de l'action humaine : plus celles-ci sont fortes, plus les objectifs poursuivis par la personne seront élevés. En revanche, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés (Bandura, 2019; Collectif, 2004). Autrement dit, « les croyances d'efficacité personnelle influencent les choix des individus, les efforts fournis, la persévérance devant les difficultés, la résilience face à l'adversité, le stress vécu et le niveau de réussite auquel ils parviennent » (Brewer, 2006, p. 8).

En bref, le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Pour ce faire, les systèmes sociaux devraient créer des conditions qui entretiennent les compétences de gens, leur fournissent des ressources utiles, laissent la place à leur autonomie et leur donnent des chances pour qu'ils

concrétisent ce qu'ils veulent eux-mêmes devenir (Collectif, 2004). Selon la théorie sociocognitive de Bandura, le fonctionnement humain repose sur une causalité triadique réciproque où les facteurs personnels internes (événements cognitifs, émotionnels et biologiques), les comportements et l'environnement interagissent et s'influencent mutuellement (Guy et Huber, 2014). Ce modèle tient compte de « l'agentivité humaine » (Bandura, 2019), c'est-à-dire de « cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » (Carré, 2004, p. 30).

Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura (2019), la construction du SEP se base sur quatre sources. La première source est l'expérience active de maîtrise; ceci faisant référence aux performances antérieures (succès ou échecs). Les succès vécus et leur accumulation permettent de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, alors que les échecs produisent l'effet inverse. Ainsi, quand les individus sont convaincus qu'ils peuvent réussir face à une difficulté, ils persévèrent (Mougenot et Moniotte, 2019). Pour ce faire, il est nécessaire de faire participer l'apprenant à la définition des objectifs afin de favoriser sa motivation ainsi que le développement de l'efficacité cognitive personnelle (Lecomte, 2004). La deuxième source a trait à l'expérience vicariante. Représentée par le modelage, cette expérience renvoie à la comparaison de nos compétences avec celles des autres. Observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche, surtout si ces personnes partagent avec lui un certain degré de similitude qui favorise le processus d'identification. Selon Bandura (2019), la comparaison sociale est surtout efficace si l'objectif de la tâche est présenté comme une occasion de développer ses compétences ou habiletés. La troisième source mise en avant par Bandura est la persuasion verbale : elle renvoie aux rétroactions, aux encouragements et aux avis de personnes signifiantes. Les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflète en partie ces perceptions. Toutefois, la forme des rétroactions est importante. En effet, Butler (1987) indique que celles prenant la forme de commentaires sur les améliorations possibles d'un travail entraînent un intérêt et une performance plus élevés que celles sous forme de notes ou de félicitations. Enfin, la dernière source relève des états physiologiques et émotionnels : en évaluant ses capacités, une personne se base sur les informations

transmises par son état physiologique et émotionnel. Selon la théorie sociocognitive de Bandura, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction (Lecomte, 2004). Cet auteur indique alors que dans le domaine scolaire, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives, et ce, par trois principaux moyens :

- Les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires;
- Les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves;
- Le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement (Lecomte, 2004).

Nos choix pour la problématisation de notre recherche

Au sein de Devoirs faits, les élèves, a priori volontaires, sont inscrits dans un dispositif devant favoriser de nouvelles formes de travail en vue de proposer un cadre serein et facilitant la réussite. De plus, ce dispositif est adapté à leurs besoins, ressources et difficultés. Ces formes de travail peuvent être liées, selon les cas, aux apprentissages, à une faible appétence pour les objets scolaires, à une faible motivation et/ou à un mal-être à l'école. Nous avons donc au sein de ce dispositif des élèves « en réussite », d'une part, et des élèves se trouvant confrontés à des échecs « pouvant ébranler la confiance en leurs compétences et devenant moins susceptibles de produire une performance élevée, ce qui en retour risque d'ébranler encore davantage son sentiment d'efficacité » (Galand et Vanlede, 2004, p. 97), d'autre part. Ainsi, il s'agit de penser à la mise en place de pratiques pédagogiques spécifiques afin que les élèves puissent être conscients de leurs capacités, puissent les faire évoluer et puissent aborder les nouveaux apprentissages avec davantage de confiance.

Par conséquent, au regard des éléments institutionnels et scientifiques décrits ci-dessus, notre objectif est de prendre appui sur des expériences conduites dans différents contextes scolaires pour étudier en quoi le programme Devoirs faits permet de développer ce SEP des élèves et les rendre ainsi proactifs dans leurs apprentissages (Puozzo Capron, 2012).

Autrement dit, grâce à leur implication dans Devoirs faits, les élèves parviennent-ils à :

- Croire en leur efficacité à maîtriser les matières scolaires pour lesquelles ils éprouvent des difficultés? Pourront-ils, en fonction des difficultés qu'ils estiment avoir (ou non), choisir des objectifs spécifiques et développer des stratégies leur permettant de prendre conscience de leurs progrès? Sauront-ils développer une confiance en eux leur permettant de poursuivre leurs efforts?
- Trouver un climat de travail dans lequel ils se sentent valorisés et encouragés pour persévérer dans leurs efforts? En d'autres termes, quelles modalités du fonctionnement du dispositif (p. ex. forme de travail, encouragement, rétroactions, croyance des enseignants en la capacité de progresser des élèves) favoriseraient la motivation et les progrès des élèves?

Par ailleurs, nous regarderons si ce dispositif est tout aussi utile pour des élèves en difficulté que pour ceux n'en ayant pas dans la mesure où, selon Galand et Vanlede (2004), ce ne sont pas tant les compétences « objectives », mais la confiance en la maîtrise de celles-ci qui va avoir une influence sur ces élèves. En effet, ces auteurs indiquent dans leurs travaux que des apprenants ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent avoir des croyances d'efficacité scolaire faibles, avec toutes les conséquences négatives qui y sont associées, comme le montrent les études réalisées sur l'illusion d'incompétence (Marcotte et Bouffard, 2003; Phillips, 1984). Inversement, un apprenant ayant de faibles acquis de départ, mais qui croit en ses capacités à les utiliser efficacement peut fortement développer ses compétences sachant que ce SEP varie selon le sexe, d'une part, et selon l'ancienneté dans le dispositif, d'autre part.

Nous inscrivons notre posture de recherche dans une socio-anthropologie de l'enfant (Danic et al., 2006; Sirota, 2006). Cette approche demande de considérer les élèves comme un groupe social et d'étudier leur culture à l'école. Elle oblige à saisir leur point de vue sur leur expérience scolaire; ce qui semble pertinent ici puisque, selon Galand et Vanlede (2004), le sentiment d'efficacité se mesure en demandant au participant à quel point il se sent capable non seulement d'apprendre, mais également de réaliser différentes tâches ou d'obtenir une note donnée dans une matière. Dans ce cadre, nous posons un autre regard sur l'être à éduquer en approfondissant ce qui se joue entre élèves, entre adultes et élèves, sur leur expérience au sein de Devoirs

faits. Pour ce faire, nous menons un travail d'enquête par questionnaire visant à connaître leur point de vue.

Démarche méthodologique

Description des élèves

Ce sont 75 élèves, âgés de 11 ans à 14 ans, qui ont répondu à l'enquête. Ils sont inscrits dans toutes les classes de collège (voir figure 1), avec une proportion un peu plus élevée pour les élèves de sixième (entraînant un âge moyen de 12 ans).

Tableau 1 — Répartition des élèves par classe

	Nombre d'élèves	Pourcentage
6 ^{ème}	28	37,33 %
5 ^{ème}	19	25,33 %
4 ^{ème}	15	20,00 %
3 ^{ème}	13	17,33 %

Par ailleurs, nous comptons 39 filles et 35 garçons. Devoirs faits est la première expérience pour 40 élèves (soit 53,33 %) et une expérience plus ancienne pour les autres (31 réponses, soit 41,33 %). Nous comptons 54 élèves (soit 72 %) qui sont scolarisés dans un collège périurbain (secteur rural à proximité d'une métropole) et 21 élèves (soit 28 %) dans un collège urbain.

Explicitation, description et analyse des outils pour le recueil de données

Ayant commencé notre recherche aux prémices de la mise en place de Devoirs faits, nous avons proposé aux collégiens (ayant une ou plusieurs années d'expérience, étant ou non en difficulté) des questionnaires (voir annexe 1) dans deux collèges différents (un périurbain et un urbain) afin de pouvoir décrire et expliciter leurs regards (Singly, 2001).

Nous les avons interrogés sur :

- L'identification (c.à-d. : classe, sexe, type d'établissement, nombre d'années dans le dispositif).
- Les raisons pour lesquelles ils participent au dispositif et celles pour lesquelles les parents font participer leur enfant à Devoirs faits (p. ex. difficultés liées aux apprentissages, à

la méthodologie, au sens des études, à des problématiques familiales). Par ce biais, les élèves ont pu décrire leurs propres difficultés, à partir desquelles des objectifs et des modalités de travail ont été choisis en vue de les amener à progresser.

- Les actions mises en œuvre au sein de Devoirs faits (p. ex. travail de groupe, travail individuel). Les formes de travail pourront éventuellement permettre des comparaisons entre élèves et favoriser la réussite dans une tâche ou le développement de compétences ou d'habiletés.
- Les apports de Devoirs faits (p. ex. progrès liés aux apprentissages, à la méthodologie...).

Pour chacune des variables, nous avons utilisé des questions fermées (permettant des réponses binaires ou de classement) et des questions semi-ouvertes (afin d'amener les élèves à expliciter leurs propos).

Concernant la passation des questionnaires, deux moyens ont été employés. La passation dans le premier collège s'est faite directement pendant les séances de Devoirs faits, encadrée par les intervenants. Les élèves avaient accès aux ordinateurs pour remplir le questionnaire. Dans le second collège, la passation s'est faite via l'Espace Numérique de Travail du collège.

Pour l'analyse du questionnaire, nous présentons les pourcentages de réponses positives afin de faciliter la lecture. Pour le traitement des réponses des questions semi-ouvertes, nous procédons à une analyse thématique. Nous décrivons plus particulièrement les données autour de trois thèmes et les comparons en fonction de nos variables explicatives, comme suit :

- Les Devoirs faits : Savoir définir les objectifs à atteindre.
- Les Devoirs faits : Croire en leur efficacité à maîtriser les matières scolaires.
- Les Devoirs faits : Trouver un climat de travail dans lesquels ils se sentent valorisés et encouragés pour persévérer dans leurs efforts.

Résultats

Les résultats sont présentés autour de trois points : la capacité des élèves à définir les objectifs à atteindre via Devoirs faits, ainsi que leur capacité à décrire l'efficacité de ce dispositif pour maîtriser les matières scolaires et les raisons explicatives liées au climat de travail.

Les Devoirs faits : Savoir définir les objectifs à atteindre

Nous verrons ici les principales motivations des élèves à participer à Devoirs faits, tout en distinguant les différences selon leurs caractéristiques scolaires et sociologiques.

Les principales motivations...

Au regard des réponses apportées par les élèves, tous publics confondus, nous pouvons mettre en avant les principaux objectifs pour lesquels les élèves choisissent de participer à Devoirs faits. Ainsi, à la question « Pourquoi avez-vous choisi de participer? », ces derniers répondent participer principalement pour faire leurs devoirs à l'école plutôt qu'à la maison (46,67 %), puis pour être aidés à faire leurs devoirs (45,33 %). En revanche, ils ne mentionnent que très rarement le fait d'être accompagnés par un adulte et ne mentionnent pas du tout de reprendre des exercices faits en cours.

Plus précisément, à la question « Vous participez aux “Devoirs faits” car... » (voir question I-3), il en ressort, tout d'abord, que les raisons principales mentionnées sont le fait qu'il est plus facile de travailler à l'école avec ses copains/copines (36 %) puis qu'ils reçoivent des aides utiles pour progresser (29,33 %). Ensuite, les élèves indiquent que les professeurs sauront les aider (30,67 %) et de surcroît, ces élèves estiment que leurs parents pensent que ces enseignants sont à même de le faire (28 %); parents qui, par ailleurs, ne pourront pas forcément avoir du temps pour les aider à faire leurs devoirs (18,67 %). Enfin, ce sont 20 % des élèves qui apprécient le fait de pouvoir rentrer à la maison en sachant ce qui leur reste à faire. En revanche, cette participation n'est pas liée à une obligation de rester dans l'établissement (17,33 %), à un manque de soutien familial (9,33 %) ou à un contexte social difficile (1,33 %).

... Avec quelques distinctions liées aux caractéristiques des élèves

Lorsque nous comparons les réponses apportées par les élèves en fonction de l'existence de difficultés pour la variable « Éléments explicatifs de leur participation aux Devoirs faits », nous notons, à partir des catégories suggérées, que ceux ayant des difficultés citent davantage qu'il est plus facile de travailler à l'école (38,89 %), que les professeurs sauront les aider (33,33 %), qu'ils savent que faire en rentrant chez eux (30,56 %), et que leurs parents n'ont pas le temps de les aider (27,78 %). Les élèves

sans difficulté estiment en revanche que les parents pensent que les enseignants sauront mieux les aider (33,33 %) et qu'ils reçoivent des aides utiles (33,32%).

Par ailleurs, nos premiers résultats laissent entrevoir des différences selon le sexe des élèves. En effet, concernant la variable « Raisons de leur participation aux Devoirs faits », les garçons déclarent plus souvent que les filles participer afin de faire leurs devoirs à l'école plutôt qu'à la maison (54,29 % contre 38,46 %). En revanche, les filles, contrairement aux garçons, souhaitent être aidées pour faire leurs devoirs (51,28 % contre 40 %). De plus, au regard des items les plus cités pour la variable « Éléments explicatifs de leur participation aux Devoirs faits », les filles citent davantage que les professeurs sauront les aider (38,46 %), qu'elles reçoivent des aides utiles (30,77 %), que leurs parents n'ont pas le temps de les aider (20,51 %) et qu'elles savent que faire en rentrant chez elle (20,51 %). Les garçons estiment en revanche qu'il est plus facile de travailler à l'école (45,71 %) et que les parents pensent que les enseignants sauront mieux les aider (31,43 %).

En comparant les réponses apportées par les élèves en fonction de leur ancienneté (allant de 1 an à 3 ans) dans le dispositif concernant la variable « Participation du dispositif Devoirs faits », nous remarquons des distinctions quant aux raisons de leur participation. Ceux s'étant inscrits pour la première fois cette année veulent être aidés pour faire leurs devoirs (52,5 %) et être accompagnés par un adulte (7,5 %). A contrario, les élèves ayant participé les années précédentes se rendent à ce dispositif, car ils préfèrent faire leurs devoirs à l'école plutôt qu'à la maison (53,33 % contre 37,5 %).

Par ailleurs, concernant la variable « Éléments explicatifs de leur participation aux Devoirs faits », les élèves inscrits pour la première année citent davantage que les parents pensent qu'il est plus facile de travailler à l'école (37,5 %), que les professeurs sauront les aider (35 %), qu'ils reçoivent des aides utiles (32,5 %) et que les parents ne peuvent pas les aider (10 %). Ceux inscrits depuis plusieurs années estiment en revanche que les enseignants sauront mieux les aider (33,33 %), qu'ils savent que faire en rentrant chez eux (26,67 %), que leurs parents n'ont pas le temps de les aider. Un tiers d'entre eux préfère aussi rester dans l'établissement (30 %).

Les Devoirs faits : Croire en leur efficacité à maîtriser les matières scolaires

Comme vu plus haut, quand les individus sont convaincus qu'ils peuvent réussir face à une difficulté, ils persévèrent et peuvent développer leurs compétences/apprentissages. Ceci suppose qu'au préalable, ils soient conscients de leurs difficultés. C'est pourquoi, dans un premier temps, nos questionnements portent sur cette connaissance de leurs difficultés. Dans un second temps, nous pourrions voir si, en fonction de ces difficultés, ils ont le sentiment d'avoir progressé.

Des difficultés observées...

Les difficultés évoquées par les élèves relèvent du rapport à certaines disciplines; cela se traduit par le manque de goût pour certaines matières (44 %) ou par le sens et l'intérêt attribués aux matières (25,33 %), et plus précisément en mathématiques ou en français (32 %). Ces difficultés relèvent par ailleurs de l'attitude des élèves face au travail; si certains se découragent vite (40 %) ou ne sont pas motivés (28 %), d'autres font face à une incapacité à se mettre au travail (34,67 %), à faire les exercices (18,67 %) ou à comprendre les démarches pour les résoudre (22,67 %).

Des distinctions sont notables selon les caractéristiques des élèves. Lorsque nous comparons les réponses apportées par ceux-ci en fonction de l'existence de difficultés ou non concernant la variable « Difficultés rencontrées à faire leurs devoirs », il apparaît que pour les élèves déclarant en avoir, elles relèvent du fait de vite se décourager (66,67 %), de ne pas comprendre ce qui est fait en mathématiques ou en français (61,11 %), de ne pas aimer certaines matières (61,11 %) et d'avoir des difficultés à se mettre au travail (53,33 %). Ensuite viennent les items ne pas être motivé (44,44 %), ne pas comprendre comment résoudre un problème (41,67 %), ne pas comprendre le sens des matières (33,33 %), ne pas comprendre comment réaliser un exercice et ne pas arriver pas à faire les exercices (27,78 %).

Concernant les différences observées selon le sexe des élèves, les filles évoquent plus particulièrement le fait de ne pas comprendre ce qui est fait en mathématiques ou en français (51,28 %), de ne pas aimer certaines matières (53,85 %) et de se décourager rapidement (53,85 %). Ensuite, viennent les items ne pas arriver à se mettre au travail (38,47 %), ne pas être motivées (33,33 %), ne pas comprendre comment réaliser un exercice ou le sens des matières (28,21 %) et ne pas arriver pas à faire les exercices (23,08 %). Les garçons, quant à

eux, évoquent tout d'abord ne pas aimer certaines matières (31,43 %), puis avoir des difficultés à se mettre au travail (28,57 %), se décourager (22,86 %). Ensuite, ils indiquent le manque de motivation (20 %) et l'incompréhension de l'usage de certaines matières ou la résolution de problème (17,14 %). Pour finir, leurs difficultés sont liées au fait de ne pas comprendre ce qui se fait en mathématiques ou en français (11,43 %) et de ne pas arriver à faire les exercices (11,43 %).

Concernant les réponses apportées par les élèves en fonction de leur ancienneté dans le dispositif, ceux étant inscrits depuis plusieurs années sont plus nombreux à citer chacun des items proposés (si ce n'est pour les items « ne pas comprendre comment résoudre un problème ou faire une rédaction » et « ne pas aimer certaines matières », puisque pour chaque groupe d'élèves, les taux de réponse sont respectivement de 20 % et 40 %) que ceux inscrits pour la première fois, si ce n'est pour l'item « avoir des difficultés à se mettre au travail ». De ce fait, les élèves assistant depuis plusieurs années aux Devoirs faits affirment que ces difficultés relèvent du fait de vite se décourager (43,33 %), de ne pas comprendre ce qui est fait en mathématiques ou en français (36,67 %) et de ne pas être motivés (30 %). Ensuite viennent les items « ne pas comprendre le sens des matières » (26,67 %), « ne pas comprendre comment réaliser un exercice » (16,67 %) et « ne pas arriver pas à faire les exercices » (16,67 %). Serait-ce à dire qu'ils ont pris conscience de leurs difficultés ou ont été sensibilisés à les repérer?

... Aux progrès estimés

Ce sont 60 % des élèves qui disent avoir progressé, notamment en termes de compréhension des consignes (61,33 %), d'organisation (50,67 %) et d'autonomie (49,33 %). Par ailleurs, un nombre non négligeable (40 %) indique avoir gagné en confiance. Toutefois, nous pouvons constater tout d'abord que les élèves déclarant avoir des difficultés ont le sentiment d'avoir principalement tiré profit du dispositif Devoirs faits, car ils peuvent faire leurs devoirs seuls (50 %) et ont davantage confiance en eux (44,44 %). Ceux déclarant ne pas avoir de difficulté, quant à eux, mettent davantage en avant le fait de comprendre ce qu'ils doivent faire suite à la passation d'une consigne (63,89 %) et de savoir mieux s'organiser (52,78 %).

Ensuite, nous pouvons remarquer que les garçons retirent plus d'intérêt que les filles à la participation aux Devoirs faits; pour chacun des items, leurs scores étaient supérieurs. Ils estiment ainsi davantage comprendre ce qu'ils doivent faire après avoir lu la consigne (68,57 %),

pouvoir faire leurs devoirs seuls (57,14 %), s'organiser (54,29 %) et avoir confiance en eux (45,71 %). Leur sentiment de progression relève tout autant de l'apprentissage et de la méthodologie que de leur autonomie et leur confiance.

Pour finir, en comparant les réponses apportées par les élèves en fonction de leur ancienneté dans le dispositif, il ressort plus particulièrement que ceux inscrits pour la première fois comprennent mieux ce qu'ils doivent faire après lecture de la consigne (70 %), savent mieux s'organiser (57,5 %) et ont davantage confiance en eux (40 %). A contrario, les élèves inscrits depuis plusieurs années valorisent le fait d'avoir gagné en autonomie puisqu'ils peuvent faire leurs devoirs seuls (53,33 %).

Les Devoirs faits : Trouver un climat de travail dans lequel les élèves se sentent valorisés et encouragés pour persévérer dans leurs efforts

Le dispositif Devoirs faits est perçu comme positif par les élèves, car il leur permet de pouvoir comparer les compétences entre pairs, d'une part, et de tirer profit des rétroactions, d'autre part.

Les actions mises en œuvre : une appréciation du dispositif liée à la possibilité de comparer les compétences entre pairs

L'une des sources de l'efficacité personnelle a trait à l'expérience vicariante; ce qui renvoie à la comparaison de nos compétences avec celles des autres. Dans le cadre de notre enquête, nous avons questionné les élèves sur « Qui vous aide dans le dispositif Devoirs faits? », d'une part, et sur « Pendant Devoirs faits, qu'aimez-vous le plus? », d'autre part. Ainsi, l'aide provient principalement des enseignants (66,67 %), puis des assistants d'éducation (17,33 %) et des enseignants spécialisés (5,33 %). Par ailleurs, les élèves apprécient fortement les situations de travail proposées dans le cadre des Devoirs faits. Ils valorisent en effet le fait de pouvoir travailler en petit groupe (74,67 %), de travailler à deux (60 %) et de travailler sous forme de tutorat (56 %).

Au regard des résultats obtenus lors du croisement des formes de travail avec les variables « existence de difficulté », « sexe » et « année d'expérience dans le dispositif », nous avons pu noter que les tendances vont dans le même sens que les résultats globaux. Il existe en général une préférence pour le travail à plusieurs (petit groupe, binôme ou tutorat). Seuls les garçons se distinguent en se répartissant de manière

équivalente entre aimer travailler seul (12 réponses, soit 34,29 %) et ne pas aimer travailler seul (14 réponses, soit 40 %).

Comment Devoirs faits vous aide-t-il? Une appréciation du dispositif liée à l'importance des rétroactions/encouragement

Dans les travaux décrits ci-dessus, il est mentionné l'importance accordée aux rétroactions et aux encouragements donnés par des personnes signifiantes (Bandura, 2019; Butler, 2007). C'est pourquoi nous avons interrogé les élèves sur les manières dont ils se sentaient aidés au sein de Devoirs faits. Ces personnes agissent pédagogiquement et didactiquement en les aidant à faire un devoir (77,33 %), en leur réexpliquant les exercices (73,33 %) ou en retravaillant les notions (48 %). De fait, un tiers des élèves (33,33 %) mentionnent que ces acteurs leur « *redonnent confiance* », et ce, d'autant plus pour les élèves ayant une certaine « *ancienneté dans le dispositif* ». Ainsi, pour reprendre les propos d'un élève, il semble que « *si je suis resté dans le dispositif c'est parce que j'y trouve quelque chose tout autant dans les apprentissages que dans des formes de travail qui me conviennent* ». Toutefois, ces encouragements semblent principalement liés aux apprentissages, avec le travail en classe et non pas en lien avec leur usage dans la vie (21,33 % de réponses positives contre 52 % négatives). Quelles que soient les caractéristiques des élèves, les résultats vont dans ce sens.

Discussion et perspectives

Dans cet article, nous avons voulu apporter une meilleure connaissance des effets des Devoirs faits au travers du SEP des collégiens (Bandura, 2019). Ceci nous a conduits à nous demander si ces derniers savent définir les objectifs à atteindre, croient en leur efficacité à maîtriser les matières scolaires et trouvent un climat de travail dans lequel ils se sentent valorisés et encouragés pour persévérer dans leurs efforts.

Au regard des premiers résultats, nous pouvons suggérer quelques pistes de réflexion, d'une part sur quelques contributions de cette recherche, et d'autre part sur le réinvestissement de ces résultats dans la mise en œuvre de Devoirs faits pour en optimiser la portée.

Ainsi, nous pouvons retenir l'importance de la construction d'un cadre en vue de développer ce SEP (Carré, 2004), et ce, grâce à des objectifs et sous-objectifs accessibles ou répondant aux besoins des élèves. Plus précisément, ces derniers se montrent capables de donner les raisons de leur participation à Devoirs faits, car ils préfèrent être

dans l'établissement non seulement pour être aidés, mais également pour être avec leurs copains. Nous pouvons ainsi supposer deux « règles ». Tout d'abord, ils ont besoin d'un cadre permettant de travailler ensemble puisque, par rapport à l'expérience vicariante, ils peuvent observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans la tâche demandée, mais aussi développer leurs compétences ou habiletés (Bandura, 2019). Ensuite, l'aide trouvée par les élèves par l'existence de rétroactions et d'encouragements peut s'avérer utile. Lorsque les adultes favorisent le maintien des efforts des élèves et fournissent des récompenses immédiates, les élèves se sentent efficaces et trouvent une forme d'autosatisfaction (Lecomte, 2004) et une certaine confiance en eux, d'autant plus lorsqu'ils participent à *Devoirs faits* depuis plusieurs années ou lorsqu'ils sont en difficulté (Galand et Vanlède, 2004). De fait, le contexte dans lequel se réalise *Devoirs faits* et le climat sont deux facteurs essentiels.

Par ailleurs, un autre intérêt de cette recherche est la mise en avant du rôle des encadrants et de celui de l'établissement (Bandura, 2019). Ceci passe par les croyances des encadrants dans la possibilité de favoriser la motivation et les apprentissages, d'une part, et par le sentiment collectif des enseignants de pouvoir agir ensemble, d'autre part. À ce titre, si la collaboration se pratique davantage de « manière informelle (rencontres furtives, échanges d'idées, projets) que de manière formelle (participation à des réunions, activités de formation) » (Beaumont et al., 2010, p. 6), il semble que les personnels travaillent et interagissent dans un but commun, soit la réussite des élèves (Gather-Thurler, 1994), malgré les contraintes du dispositif, mais également l'élaboration d'outils (Sève et Ménager, 2019). Plus précisément, ces outils aident les élèves à « baliser » leur travail lors de séances de *Devoirs faits* afin qu'ils explicitent ce qu'ils ont fait et conservent une trace de leur travail effectué, d'une part, et que les parents aient des informations relatives à la ponctualité et à l'investissement de l'élève, à l'organisation des séances et à la progression, d'autre part. Ainsi, Sève et Ménager (2019) soulignent les impacts aux niveaux individuel et collectif des enseignants; ces derniers s'interrogeant sur la prise en compte de la difficulté scolaire et sur leurs pratiques pédagogiques. Certes, dans ces travaux, des limites sont évoquées, comme une entrée dans le dispositif plus ou moins accompagnée, le manque d'articulation avec les dispositifs d'aide dans et hors établissement, la conception des séances (aller au-delà de la simple aide aux devoirs pour permettre

d'assurer un réel accompagnement des élèves) ou les capacités à répondre aux besoins des élèves.

Cette recherche, à visée exploratoire aujourd'hui, demande à être complétée et enrichie, et ce, tant méthodologiquement que théoriquement.

Comme perspectives de ce travail, nous pourrions envisager deux pistes : l'une centrée sur la poursuite des effets de Devoirs faits auprès des élèves dans d'autres contextes et auprès de publics plus importants, et l'autre centrée sur l'influence que pourraient avoir les sentiments d'efficacité des enseignants (Gaudreau et al., 2012; Marcel, 2009), des chefs d'établissement (Bandura, 2019) et des parents (Mougenot et Moniotte, 2019) sur ceux des élèves dans ce dispositif spécifique.

Références

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité. Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck supérieur.
- Barthélémy, V. (2019). *Les « Devoirs faits » : un dispositif d'aide à la réussite éducative ou caisse de résonance des difficultés à collaborer au sein d'un établissement scolaire?* Communication présentée au Festival International de Sociologie « L'éducation dans et hors la classe : structures, acteurs et pratiques », octobre, Épinal.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Document produit par le Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec.
- Brewer, S. S. (2006). *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères* [thèse de doctorat, Université de Paris X-Nanterre].
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Carré, P. (2004/5). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle? *Savoirs [hors-série]*, 5, 9-50. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>
- Collectif (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. L'Harmattan.
- Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.

- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire?* Observatoire de la Réussite éducative. Veille et analyses, IFE-ENS, Lyon. <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 29, 2-21. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603501>
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire! Le sens du programme de « réussite éducative ». *Informations sociales*, 141, 74-85. <https://doi.org/10.3917/inso.141.0074>.
- Guy, S. et Huber, E. (2014). *Améliorer le sentiment d'efficacité personnelle par l'enseignement explicite : analyse de deux situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers en intégration scolaire* [mémoire professionnel, Haute école pédagogique Lausanne].
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses Universitaires de France.
- Kakpo, S. et Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe? *Revue française de pédagogie*, 182(1), 55-70. <https://doi.org/10.4000/rfp.4003>
- Kus, S. (2010). *Réussite scolaire, réussite éducative?* Intervention lors du séminaire Les questions vives du partenariat organisé par le Centre Alain Savary/INRP, Bourgoin-Jallieu. <http://www.stephane-kus.fr/spip.php?article335>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs* [Hors série], 5, 59-90. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>
- Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives*, 5(11), 161-176. <https://journals.openedition.org/questionsvives/564>

- Marcotte, G. et Bouffard, T. (2003). *Correlates of negative bias in self-evaluation of cognitive competence among children*. Affiche présentée à la 10th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, août, Padoue, Italie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. *Journal Officiel de la République Française*, n°0022, texte n° 3, p. 1627.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2017). *Devoirs faits*. <https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337>
- Mougenot, L. et Moniotte, J. (2019). L'auto-efficacité des élèves du CM2 à la classe de seconde. Le sentiment d'efficacité personnelle dans le bassin de Doullens. *Éducation & formations*, 100, 127-144. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02426383>
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016. <https://doi.org/10.2307/1129775>
- Puozzo Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2432>
- Sève, C. et Ménager, N. (2019). *Devoirs faits* (Rapport n° 2019-055). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Singly, F. de (2001). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Nathan.
- Sirota, R. (2006) (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.

Annexe 1 : Questionnaire élèves

Dynamique éducative et pédagogique pour lutter contre la difficulté scolaire

Questionnaire élèves

Dans le cadre de votre établissement scolaire, différents dispositifs sont présents. Concernant cette recherche, nous souhaitons vous interroger plus particulièrement sur vos pratiques au sein du dispositif « Devoirs faits ».

Les réponses apportées ici resteront anonymes.

I — Vous êtes inscrit(e) dans le dispositif Devoirs faits.

1. Pourquoi avez-vous choisi de participer ?
 - Pour faire vos devoirs à l'école plutôt qu'à la maison
 - Pour être aidé(e) à faire vos devoirs (exercices et leçons)
 - Pour être aidé(e) à vous organiser dans votre travail
 - Pour être aidé(e) à comprendre les notions abordées en cours
 - Pour avoir des aides méthodologiques
 - Pour reprendre les démarches proposées en cours
 - Pour reprendre les exercices faits en cours
 - Pour reprendre vos propres méthodes de travail
 - Pour tester ce que vous avez compris
 - Pour réinvestir les apprentissages
 - Pour être accompagné(e) par un enseignant(e) ou un(3) AED..
 - Pour être plus autonome pour faire vos devoirs

2. Qui vous a incité à participer aux Devoirs faits?

(numéroté les acteurs concernés par ordre croissant :

1 celui qui m'en a le plus parlé / 5 celui qui m'en a le moins parlé)

Un enseignant..... : n° _____

Un CPE : n° _____

Le chef d'établissement : n° _____

Vos parents..... : n° _____

Vos copains/copines..... : n° _____
Personne (démarche individuelle) : n° _____
Autres (précisez) : : n° _____

3. Vous participez aux Devoirs faits car :

Vos parents ne peuvent pas vous aider à faire vos devoirs à la maison
Vos parents n'ont pas le temps de vous aider à faire vos devoirs
Vous n'avez pas un lieu pour faire vos devoirs à la maison ...
Vous pensez que les enseignants sauront mieux vous aider.....
Vos parents pensent que les enseignants sauront mieux vous aider.....
Vous savez en rentrant chez vous les devoirs qu'il vous reste à faire
Vous devez de toute façon rester dans l'établissement
C'est plus facile de travailler à l'école avec ses copains/copines
Vous recevez des aides utiles pour progresser

4. Rencontrez-vous des difficultés dans certaines matières?

Oui Non

Si oui, quelles difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés repérées	oui	non	Donner quelques détails
Apprentissages			<i>(p. ex. : je ne comprends pas certaines notions en français, en maths...)</i>
Activités			<i>(p. ex. : je pense comprendre, mais n'arrive pas à réaliser les activités demandées lors des devoirs en classe ou à la maison)</i>
Rapport au travail, motivation et confiance en soi			<i>(p. ex. : je n'aime pas certaines matières, je ne comprends pas à quoi servent certaines matières. J'ai des difficultés à me mettre au travail, je ne suis pas motivé ou ne comprends pas à quoi sert d'apprendre)</i>
Méthode de travail			<i>(p. ex. : je ne comprends pas comment résoudre des problèmes ou comment faire une rédaction)</i>

II — Les actions mises en œuvre au sein des Devoirs faits

1. Quelle(s) action(s) est(sont) mise(s) en place pour vous aider?

Actions réalisées	Oui	Non
Aides méthodologiques (organisation)		
Aides disciplinaires (dans une ou plusieurs matières)		

2. Qui vous aide dans ce dispositif?

(Cocher les personnes qui animent l'aide aux devoirs)

- Enseignants
- Enseignant spécialisé (ULIS, SEGPA...)
- CPE.....
- AED (surveillant).....
- AVS/AESH.....
- Autres (précisez)

3. Comment vous aide(nt)-t-il(s) ?

Il vous aide...	Oui	Non	Donnez un exemple
en vous apportant des conseils méthodologiques (comment organiser son travail)			
en vous aidant à faire un devoir			
en vous réexpliquant des exercices			
en retravaillant des notions étudiées en classe			
en vous montrant l'utilité des connaissances acquises			
en vous aidant à vous organiser dans votre travail			
en vous rassurant sur vos capacités			

4. Pendant Devoirs faits, comment travaillez-vous?

(Cochez les cases)

	Toujours	Parfois	Jamais
En petit groupe			
À deux			
Sous forme de tutorat (vous aidez un autre élève ou un autre élève vous aide)			
Seul			

Quelle situation vous aide le plus?

5. De quelle façon vous faites-vous aider par l'adulte qui anime Devoirs faits ?

	Toujours	Parfois	Jamais
Quand je lui demande			
Quand il me sollicite			

6. Vous utilisez :

Les mêmes supports qu'en classe

Des supports de travail différents de ceux utilisés en classe (lesquels?)

III — Les apports des Devoirs faits

1. Est-ce la première année que vous participez à ce dispositif (Devoirs faits)?

Oui

Non

2. Si non, durant les années précédentes, quelles difficultés aviez-vous?

Difficultés repérées	oui	non	Donner quelques détails
Apprentissages			<i>(p. ex. : je ne comprends pas certaines notions en français, en maths...)</i>
Activités			<i>(p. ex. : je pense comprendre, mais n'arrive pas à réaliser les activités demandées lors des devoirs en classe ou à la maison)</i>
Rapport au travail, motivation et confiance en soi			<i>(p. ex. : je n'aime pas certaines matières, je ne comprends pas à quoi servent certaines matières. J'ai des difficultés à me mettre au travail, je ne suis pas motivé ou ne comprends pas à quoi sert d'apprendre)</i>
Méthode de travail			<i>(p. ex. je suis mal organisé, je n'arrive pas à anticiper les travaux, je ne sais pas par quoi commencer, j'oublie mes affaires)</i>

3. Les années passées, que vous avait apporté le dispositif Devoirs faits?

Vous aviez progressé par rapport :	oui	non	Donner un exemple
<i>Aux apprentissages (p. ex. : je comprends mieux certaines notions...)</i>			
<i>À votre rapport au travail, motivation et confiance en soi (p. ex. : je comprends mieux à quoi servent les connaissances acquises. Je sais me mettre au travail « seul(e) »)</i>			
<i>À la méthode de travail (p. ex. : je sais m'organiser...)</i>			
<i>À la prise de conscience de vos difficultés (p. ex. : je sais pourquoi je fais des erreurs et je peux les corriger...)</i>			

**4. Actuellement, vous êtes dans le dispositif Devoirs faits.
Que vous apporte ce dispositif?**

Grâce au dispositif Devoirs faits :	oui	non	Donner un exemple
<i>Vous avez amélioré vos connaissances</i>			
<i>Vous savez expliciter les objectifs de vos enseignements (p. ex. : cette matière peut me servir pour/à...)</i>			
<i>Vous pouvez formaliser les enjeux du travail à faire (p. ex. : vous comprenez ce que vous devez faire après lecture de la consigne, vous savez ce que vous devez réaliser une fois le travail fini)</i>			
<i>Vous avez pris conscience de la manière dont vous travaillez (p. ex. : pour mémoriser, organiser votre pensée, envisager différentes stratégies pour surmonter une difficulté, franchir les étapes d'apprentissage)</i>			
<i>Vous avez confiance en vous et vous sentez autonome pour faire seul(e) vos devoirs</i>			

<i>Vous savez vous organiser (p. ex. : gestion de votre planning, gestion de votre matériel...)</i>			
<i>Le dispositif ne vous apporte rien</i>			

Pour terminer, quelques informations supplémentaires vous concernant

* Dans quelle classe êtes-vous ? _____

*** Vous êtes :**

Au collège Jacques Callot

Au collège Georges de la Tour

* Vous êtes un garçon une fille

* Quel âge avez-vous? _____

Un grand MERCI d'avoir répondu à ce questionnaire!

Correspondance

Véronique Barthélémy
Maître de Conférences, HDR en sciences de l'éducation
Université de Lorraine, INSPE de l'Académie de Nancy-Metz
Le Costebelle,
1C rue de l'Aiguille
05 500 Laye-en-Champsaur, France
veronique.barthelemy@univ-lorraine.fr
port. : 06 87 60 95 46

Résumé

Dans les années 70, les collèges français font face à une massification de l'enseignement et accueillent des élèves présentant des difficultés diverses, entraînant une faible réussite. Si celle-ci est liée au travail réalisé en classe, elle dépend aussi du travail personnel fourni par l'élève via les devoirs. Or, ces derniers étant source d'inégalités, le ministère de l'Éducation nationale propose le dispositif « Devoirs faits ». Notre objectif est de connaître les effets de ce dernier sur le sentiment d'efficacité personnelle des collégiens. Comment, dans cet environnement, les élèves prennent-ils conscience de leurs compétences, de leur capacité à réaliser une tâche et ont-ils le sentiment de progresser? Méthodologiquement, nous avons mené un travail d'enquête auprès de 75 élèves. Nos résultats montrent qu'ils donnent du sens à leur travail et gagnent en autonomie. Par ailleurs, ils ont davantage confiance en eux et estiment avoir progressé sur des apprentissages cognitifs ou méthodologiques.

Mots clés : sentiment d'efficacité personnelle, devoirs faits, confiance en soi, conditions de travail, rapport aux savoirs.

* * *

Abstract

In the 1970's, French secondary schools were facing an increase of education and were welcoming students with various difficulties, resulting in poor success. If this success is linked to the work done in class, it also depends on the personal work done by the student through homework. Since homework is a source of inequality, the French Ministry of Education proposes the «Homework done» scheme. Our objective is to know the effects of this program on the feeling of personal efficiency of the students. How, in this environment, do students become aware of their skills, of their ability to complete a task and do they feel they are progressing? Methodologically, we conducted a survey of 75 students. Our results show that they give meaning to their work and gain in autonomy. Moreover, they have more self-confidence and feel that they have made progress in cognitive and methodological learning.

Keywords: sense of self-efficacy, “Devoirs faits” (homework done), self-confidence, working conditions, relationship to knowledge.