



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

Accompagnement éducatif et (re) motivation : Le cas particulier du collège

Mémoire écrit et présenté par Sandra AUBERT

Sous la direction de
Hervé Breton, Chargé de cours
Noël Denoyel, Maître de Conférences
Roland Fonteneau, Maître de conférences
Sylvie Gaulier, Maître de conférences associé
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences
Josette Layec, Maître de conférences associé
Sébastien Pesce, ATER
Gaston Pineau, Professeur émérite

En vue de la rédaction du
Master Professionnel 1^{ère} année- Arts, Lettres et Langues
Mention-Langues, Education et Francophonie
Spécialité- Sciences de l'Éducation
Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Sommaire | 2 |
| Introduction..... | 3 |
| Préambule à la recherche..... | 4 |
| Du projet d'enseignement et de poursuite d'étude à un métier en attendant : assistante d'éducation..... | 4 |
| I- L'approche conceptuelle : motivation et accompagnement face à l'échec scolaire ... | 5 |
| 1- Le concept de motivation | 5 |
| 2-Le concept d'accompagnement | 16 |
| 3-Le concept de relation éducative | 22 |
| 4-Le concept d'échec scolaire :..... | 29 |
| 5- Problématisation de la question de recherche | 36 |
| II- L'approche méthodologique..... | 37 |
| 1-La méthodologie de recherche : | 37 |
| 2-L'analyse des entretiens : | 42 |
| 3-L'interprétation des entretiens :..... | 47 |
| Conclusion | 54 |
| Annexes | 56 |
| Références Bibliographiques | 99 |
| Table des Matières | 101 |

Introduction

Notre recherche s'est effectuée dans le cadre de notre master en ingénierie de formation où l'on nous a demandé de chercher une question qui nous parle pour pouvoir ensuite la traiter et y répondre. C'est pourquoi nous avons choisi de prendre une question qui faisait référence à notre travail en tant qu'assistante d'éducation au sein d'un collège. Notre question porte sur le domaine de l'accompagnement scolaire qui est un nouveau dispositif mis en place par le Ministère de l'Education Nationale et son rôle au près des enfants en difficultés.

Pour répondre à notre question, nous avons d'abord étudié quatre concepts : la motivation, l'accompagnement, l'échec scolaire et la relation éducative que nous avons traités dans une première partie. Suite à ce travail, nous avons formulé notre problématique et des trois hypothèses que nous avons traitées dans une seconde partie. Nous avons complété ce travail par quatre entretiens au près d'élève de collège que nous avons ensuite analysé, ce travail est traité dans une quatrième partie. Enfin nous avons conclu ce travail au regard des hypothèses formulées.

Préambule à la recherche

DU PROJET D'ENSEIGNEMENT ET DE POURSUITE D'ETUDE A UN METIER EN ATTENDANT : ASSISTANTE D'EDUCATION

Après mon baccalauréat en 2003, j'ai obtenu en 2006 ma licence en Sciences exactes et naturelles, ce choix a été motivé par mon projet de devenir professeur des écoles mais mon projet d'enseignement a été bouleversé avec la mise en place de la réforme de l'enseignement. Effectivement pour avoir la possibilité de passer le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), il me faut à partir du 2011, un master. Mais après deux échecs au concours, il fallait que je m'inscrive dans un master pour pouvoir passer à nouveau le concours en 2011 en cas d'échec en 2010. J'ai finalement choisi de faire le master en ingénierie de formation car il me permettait d'acquérir de nouvelles compétences qui pouvaient me servir dans mon projet.

Parallèlement à mes études, je travaille comme assistante d'éducation dans collège depuis la rentrée 2008 où je m'occupe en particulier de l'aide aux devoirs qui a lieu dans le cadre de l'accompagnement éducatif. Pendant l'aide aux devoirs qui a lieu après les cours j'aide les élèves à faire leurs devoirs, à réviser leurs leçons. De plus, Au sein de l'accompagnement éducatif. Pendant la journée, je m'occupe aussi du soutien scolaire notamment pour les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative).

A la fin de ma première année en tant qu'assistante d'éducation, j'ai pu remarquer que le travail effectué pendant les heures de PPRE et de soutiens pouvaient avoir un impact ou non dans la scolarité de l'élève mais en ce qui concerne l'aide aux devoirs, je n'avais pas de retour sur l'utilité ou non de cette démarche. C'est pourquoi en m'inscrivant dans ce master, je suis partie de ce constat sur l'aide aux devoirs et sur l'accompagnement éducatif en général pour élaborer ma question de départ qui était :

« En quoi l'accompagnement éducatif peut-il redonner la motivation d'apprendre aux élèves en difficulté».

I- L'approche conceptuelle : motivation et accompagnement face à l'échec scolaire

1- LE CONCEPT DE MOTIVATION

La motivation est un concept récent mais complexe puisque la motivation est définie par plusieurs théories différentes.

1.1-Définitions :

Le mot « motivation » vient du mot latin « mobilis » qui signifie « qui peut être bougé, déplacer » et du mot latin « movere » qui signifie « bouger », donc la motivation est quelque chose qui fait bouger.

Pour définir le mot « motivation », nous pouvons d'abord s'interroger sur le sens donné par un dictionnaire. Le dictionnaire Larousse en ligne donne comme définition à la motivation comme « ce qui motive, explique, justifie une action quelconque »¹.

Si nous intéressons plus précisément à la motivation, nous pouvons la définir d'un point de vue philosophique qui est l'« action de motiver, d'alléguer les (l'ensemble des) considérations qui servent de motif(s) avant l'acte et de justification à cet acte, a posteriori ».²

Ou d'un point de vue psychologique comme l'« ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent »³.

¹ larousse.fr , ressource en ligne .Accédée le 07/04/2010, sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation>.

² TLFi, *Trésor de la langue française informatisé*. Accédée le 07/04/2010, sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=451246470>.

³ Ibid.

Enfin, du point de vue psychopédagogique comme l'« ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre »⁴

Nous pouvons donc considérer que le concept de motivation met en valeur des facteurs qui vont susciter une action, un changement de comportement. Nous retrouvons cette idée dans la définition donnée par Alain Lieury et Fabien Fenouillet⁵ qui explique que « la motivation est un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance ».

Plusieurs positions théoriques ont été publiées sur concept de motivation, nous pouvons les regrouper sous deux groupes. Dans le premier groupe, la motivation de l'individu est dépendante de facteurs et l'individu ne peut pas avoir d'influence sur sa motivation. Dans le second groupe, l'individu est actif dans son interaction avec son environnement, l'individu peut décider de lui-même de l'explorer. Ainsi c'est deux groupes ont permis de faire des recherches sur la motivation intrinsèque et sur la motivation extrinsèque. Depuis une trentaine d'année, le nombres de recherches qui portent sur la motivation intrinsèque et extrinsèque ont augmenté en psychologie et en particulier en éducation. Nous pouvons ainsi définir « la motivation intrinsèque comme consistant à faire une activité pour le plaisir inhérent à celle-ci et la motivation extrinsèque comme « consistant à faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action »⁶. Nous allons voir différentes théories qui permettent de mieux comprendre la motivation extrinsèque et intrinsèque.

1.2-La théorie de l'autodétermination de E.L. Deci et R.M. Ryan :

La théorie de l'autodétermination⁷ associe deux idées qui s'opposent, en premier que l'homme a une tendance à aller vers une actualisation de soi et en second, que le développement de l'homme est influencer par son environnement. La théorie de l'autodétermination « postule que tous les individus ont une tendance innée et naturelle à

⁴ Ibid.

⁵ Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunob. p.139

⁶ Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunob. p.49

⁷ Ibid. p.50-54

développer un soi de plus en plus élaboré et unifié »⁸ qui peut être favoriser ou freiner par l'environnement social. De plus l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale vont faciliter la motivation intrinsèque et l'intégration de la motivation extrinsèque. L'autonomie est augmentée lorsque l'individu agit par intérêt et en cohérence avec ses valeurs. La compétence est « le sentiment d'interagir effectivement avec notre environnement et l'expérience d'exercer nos capacités »⁹. L'appartenance sociale permet d'avoir les mêmes sentiments que les autres et un sentiment de sécurité avec les autres.

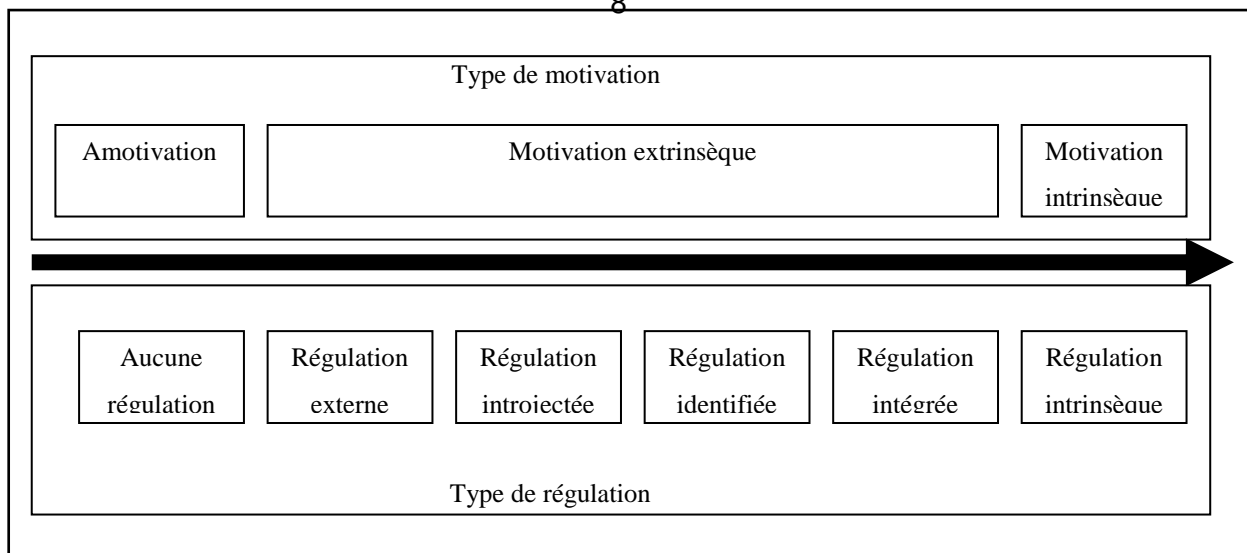
La théorie de l'autodétermination s'est développée en sous-théories chacune associée à un processus motivationnel. La première, la théorie de l'évaluation cognitive explique les effets du contexte social sur la motivation intrinsèque. Si l'activité n'est plus réalisée pour elle-même alors il y aura une diminution du sentiment d'autonomie, car le facteur extérieur (argent...) va diminuer la motivation intrinsèque. Si le facteur extérieur est perçu comme contrôlant (menace de punitions, compétition, surveillance...) alors il y aura aussi une baisse du sentiment d'autonomie et donc une baisse de la motivation intrinsèque. Le continuum d'autodétermination est la catégorisation des régulations en fonction du degré d'internalisation dans le soi, il ne s'agit pas de stade de développement mais dépend des expériences vécues et du contexte social.

Schéma du continuum d'autodétermination de P. Carré, & F. Fenouillet,¹⁰

⁸ Sheldon K., Kasser T. (2001) in Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. p.50

⁹ Deci, E.L., (1975) in Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. p.50

¹⁰ Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. p.53



La seconde, la théorie de l'intégration organisatrice porte sur les effets régulateurs de la motivation extrinsèque dans le soi. S'il n'y a aucune régulation c'est que l'individu a une absence de motivation nommé amotivation pour faire une activité. Le type de régulation dépend de son intériorisation dans le soi. Par exemple, une régulation intégrée résulte d'une forte intériorisation et à l'inverse une régulation externe ne résulte pas d'intériorisation mais pour éviter une punition ou pour obtenir une récompense. La troisième, la théorie des orientations de causalité tient compte des différences individuelles dans l'orientation motivationnel à être autodéterminer. Il existe l'orientation autonome où l'individu régule son comportement en se basant sur ses valeurs et ses intérêts, ce qui correspond à la régulation intrinsèque, à la régulation intégrée et à la régulation identifiée. Avec l'orientation contrôlée, l'individu régule son comportement par obligation ou à cause de pressions, il a donc une régulation introjectée ou externe. L'orientation impersonnelle implique que l'individu se comporte de manière passive, l'individu a une tendance à aller vers l'amotivation.

En conclusion, nous pouvons dire que la théorie de l'autodétermination et des sous-théories présentent une conception de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque au niveau de la dynamique entre l'individu et le contexte social.

1.3-Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque :

Le modèle hiérarchique¹¹ comme la théorie de l'autodétermination est basé sur la motivation intrinsèque, sur la motivation extrinsèque et sur l'amotivation mais ils existent à trois niveaux de généralité (le niveau situationnel étant le plus bas, le niveau contextuel, le niveau global étant le plus haut) ayant chacun des caractéristiques propres. Au niveau

¹¹ Carré, P. & Fenouillet, F. Op. Cit. p.55-65

situationnel, la motivation situationnel renvoie à la motivation d'une personne à un moment précis lors d'une activité. Il ne s'agit pas d'une caractéristique de la personne mais cela correspond à un état motivationnel. Au niveau contextuel, la motivation contextuel renvoie « à la tendance plus ou moins stable de l'individu à être motivé intrinsèquement, motivé extrinsèquement ou amotivé dans une sphère d'activité bien précise »¹². Ainsi les personnes développent une orientation motivationnel dominante pour chaque contexte (éducation, relations interpersonnelles, loisirs...) . A ce niveau, la motivation peut être influencée par facteurs sociaux propres au contexte. Le niveau global renvoie à un aspect de la personnalité de la personne et c'est la forme de motivation la plus stable. La motivation globale renvoie à une orientation motivationnelle globale (ou général) à interagir avec l'environnement selon un mode intrinsèque, extrinsèque, amotivé.

Les déterminants de la motivation dépendent de facteurs sociaux et de facteurs internes. Les facteurs sociaux sont des facteurs humains et des facteurs non humains rencontrés dans l'environnement social de l'individu (les affiches...). Les facteurs sociaux vont avoir influencent différentes suivant le niveau motivationnel. Les facteurs sociaux au niveau situationnel influent à un moment précis dans le temps et non pas d'impacte dans le temps. Les facteurs sociaux au niveau contextuel sont des facteurs qui influent de façon régulière une activée en particulier, par exemple le fait d'interagir avec son professeur de mathématiques représente un facteur social ayant une influence sur la motivation de l'élève au niveau de l'activité des mathématiques mais pas dans d'autres activités. Les facteurs sociaux au niveau global sont des facteurs qui sont présents dans l'ensemble des activités d'un individu, par exemple pour un élève, ses parents sont un facteur social car ils présent dans les différents moments de la vie de l'élève. Les facteurs internes sont l'effet descendant et l'effet ascendant. L'effet descendant se caractérise par le fait que la motivation d'un niveau supérieur peut avoir un effet sur le niveau motivationnel inférieur c'est à dire que la motivation globale d'un individu peut affecter par la motivation contextuelle ou la motivation situationnel sachant que la motivation contextuelle sera plus affectée. L'effet ascendant se caractérise par le fait la motivation avec le temps peut avoir un effet sur la motivation situé à un niveau au-dessus, ainsi la motivation situationnel peut avoir un effet à long terme sur la motivation contextuel qui elle-même aura un effet dans le

¹² Emmons (1995) in Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. p.57

temps sur la motivation global. Ces effets permettent d'expliquer pourquoi les motivations changent avec le temps.

Les conséquences motivationnelles sont de nature cognitive (la concentration, l'attention, la mémoire..), de nature affective (le plaisir, la satisfaction, l'intérêt, les émotions...) et de nature comportementale (le choix d'action, la persistance, la performance...). Nous retrouvons ces trois natures de conséquences aux différents niveaux.

1.4-La dynamique motivationnel de Rolland Viau :

Rolland Viau explique qu'il utilise l'expression de « dynamique motivationnel »¹³ plutôt que le terme « motivation » pour mettre en évidence d'une part que la motivation est intrinsèque à l'élève et qu'elle varie en fonction de facteurs externes et d'autre part que la motivation met en interaction des sources et des manifestations.

La dynamique motivationnelle est « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce dans un but d'apprendre »¹⁴.

1.4.1-Les sources :

Les sources¹⁵ de la dynamique motivationnelle sont multiples et s'influencent entre elles. Les trois sources principales demeurent dans les perceptions de l'élève, qui sont la perception que l'élève a de la valeur de l'activité, la perception que l'élève a de sa compétence, et la perception que l'élève a de la contrôlabilité de l'activité. Les perceptions sont subjectives et un élève peut avoir une perception erronée, par exemple un élève qui veut être médecin et qui a des résultats scolaires en biologie faible, il a une perception erronée de ses capacités. Il existe les perceptions générales comme l'estime de soi et les perceptions spécifiques à une situation donnée. Dans le domaine scolaire, les perceptions spécifiques se rapportent à une matière ou une activité pédagogique. Dans la dynamique

¹³ Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. (2eme éd. 2009). p.12

¹⁴ Viau, R. (1999,1994) in Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. (2eme éd. 2009). p.12

¹⁵ Viau, R. (1997). Op. Cit. p.22-24

motivationnelle, les perceptions spécifiques sont privilégiées. Ces trois sources agissent sur les manifestations.

1.4.2-Les manifestations :

Les manifestations¹⁶ sur le comportement de l'élève de la dynamique motivationnelle sont l'engagement cognitif, la persévérance à effectuer une activité, l'apprentissage qui en résulte. L'engagement cognitif et la persévérance sont en relation et elles influencent l'apprentissage et à son tour l'apprentissage influe sur les sources.

L'engagement cognitif¹⁷ d'un élève motivé a lieu lorsqu'il recourt volontairement à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et qu'elles lui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée. La persévérance¹⁸ est liée aux temps, les élèves font preuve de persévérance lorsqu'il consacre le temps nécessaire à une activité pour la réussir. Il faut que la persévérance soit accompagnée de l'engagement cognitif pour que le temps consacré à une activité est un effet positif sur son apprentissage. L'apprentissage¹⁹ visé par les activités peuvent porter sur l'acquisition de compétences disciplinaire, de connaissances théoriques, de connaissances pratiques ou sur des compétences particulières (travail en équipe...). L'apprentissage est source de motivation s'il a un effet positif sur les perceptions de l'élève.

1.4.3-Les facteurs :

Les facteurs externes²⁰ qui influent sur la dynamique motivationnelle sont les facteurs relatifs à la classe (les activités, l'enseignant...), les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève (les parents, les relations avec leurs amis...), les facteurs relatifs à l'école (les règles...) et les facteurs relatifs à la société (les médias, la culture...). Chaque élève va être influencé différemment par ces facteurs externes mais ceux relatifs à la classe vont jouer un rôle plus important car c'est le seul que l'enseignant peut influencer. C'est pourquoi, l'enseignant fera attention aux activités pédagogiques proposées, à sa relation avec les élèves, à ses pratiques évaluatives, au climat qui régnera dans sa classe, aux

¹⁶ Ibid.p.51-52

¹⁷ Ibid.p.52-53

¹⁸ Ibid.p.63

¹⁹ Ibid.p.63-64

²⁰ Ibid.p.69-88

sanctions et récompenses qu'il mettra en place. En effet, l'enseignant peut agir seulement sur les facteurs liés à la classe pour occasionner chez les élèves une dynamique motivationnelle positive à apprendre.

La dynamique motivationnelle est nécessaire aux apprentissages de l'élève mais elle n'est pas le seul facteur car il faut aussi que l'élève ait les possibilités et l'opportunité d'apprendre.

1.5-La théorie des buts de compétence :

Tout d'abord, le but est à la fois l'objectif à atteindre et ce qui guide l'action. Il faut distinguer les buts positifs où la distance entre le départ de la situation et l'arrivée est réduite et à l'inverse les buts négatifs où l'objectif est d'augmenter cette distance. Les buts sont hiérarchisés par M.E. Ford²¹ où « les buts de haut niveau de généralité sont des buts personnels qui donnent sens à la vie et déterminent les trajectoires des personnes »²². Ford distingue vingt-quatre buts regroupés en deux sous-groupes. Le premier sous-groupe est celui qui regroupe les buts internes à la personne comme les buts affectifs. Le second sous-groupe, il distingue les buts d'appartenance (intégration à un groupe), les buts de responsabilité sociale (action faite où l'objectif est d'être appréciée par une personne importante) et les buts d'affirmation de soi (l'objectif est de se percevoir comme une personne différente).

La théorie des buts de compétence²³ s'organise autour des buts où l'objectif est d'être compétent. Cette théorie regroupe trois théories successives la théorie de la motivation d'accomplissement de Atkinson et McClelland, la théorie de Dweck et Nicholls, la théorie d'Elliot et de Harackiewicz. Ces trois théories partent de situations où l'action de la personne sera évaluée par un échec ou par une réussite. Ces théories vont permettre de distinguer différents buts. En premier, les buts de maîtrise ou d'apprentissage, où l'objectif de la personne est d'apprendre de nouvelle chose et de progresser. Le second, les buts de performance où l'objectif de la personne est de

²¹ M.E. Ford in Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. p.91-92

²² Karoly (1999) in Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod. p.91

²³ Carré, P. & Fenouillet, F. Op. Cit. p.91-105 et p.134-135

progresser mais de faire mieux que les autres. Le troisième, les buts d'évitement de l'échec où l'objectif de la personne est d'apprendre pour éviter de paraître moins compétente que les autres. Le quatrième, les buts d'évitement où la personne a pour objectif de garder le même niveau de résultats pour préserver son niveau de compétence atteint.

Dans le domaine scolaire, il est fort possible que le but d'évitement joue un rôle important chez les bons élèves. Au niveau de la classe, il serait intéressant de favoriser les buts de maîtrise et les buts de recherche de la performance puisse que chacun développe des effets spécifiques. Mais les buts de recherche de performance sont difficiles à mettre en place puisque qu'ils entraîneraient des comportements de tricherie. Les buts de maîtrise favoriser au sein de la classe, un développement de l'autonomie des élèves et valoriseraient les progrès réalisés par ces derniers mais cela suppose pour l'enseignant d'avoir la possibilité d'avoir une flexibilité au niveau du temps pour pouvoir passer plus de temps que prévu sur certains points du cours.

1.7-Le sentiment d'efficacité personnelle de Albert Bandura :

Les recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle²⁴ ont montré qu'il joue un rôle important dans la réussite scolaire. Tout d'abord, l'enseignant doit proposer l'élève un objectif à long terme qui est défini en sous objectif, ainsi l'élève la réussite des sous objectifs va permettre de maintenir son effort tout au long de l'activité. Cette réussite permettra de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et elle maintiendra sa motivation. Ensuite, comme nous l'avons vu précédemment, les récompenses diminuent la motivation intrinsèque donc de diminuer l'intérêt pour l'activité elle-même mais des recherches montrent que cela est plus complexe et que la récompense peut provoquer un intérêt, le réduire ou avoir aucun effet. C'est pourquoi, les récompenses qui soulignent le bon travail va favoriser l'intérêt de l'élève et donc augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, les enseignants ayant un bon sentiment d'efficacité personnelle vont favoriser la réussite de l'élève car ces enseignants pensent qu'il est possible de faire apprendre les élèves en difficulté, ils vont mettre en place de nouvelles stratégies d'apprentissage.

²⁴ Lecomte, J. (2005), « Trois clés » in *les Cahiers Pédagogique* n°429-430. p.10-11

1.8-La théorie valeur /attentes d'Eccles :

Dans la théorie valeur/attentes²⁵, la motivation résulte de l'association deux ensembles, le premier, les attentes de succès c'est à dire le sentiment d'efficacité, où la personne est motivée si elle pense qu'elle est suffisamment compétente pour réussir. Le second, la valeur attribuée à l'activité qui provient de quatre composantes qui se cumulent : la désirabilité de l'activité, l'utilité de l'activité, le plaisir et le coût perçu. Ces quatre composantes cumulées sont nommées « la valeur subjective de la tâche », elles se complètent et s'opposent. La désirabilité de la tâche est l'importance qu'elle revêt pour exprimer des aspects de soi jugés centraux en rapport avec ses groupes d'appartenance »²⁶. L'utilité c'est l'intérêt qu'une personne a pour l'activité. Le plaisir c'est la satisfaction de faire l'activité. Le coût perçu de l'activité se sont les effets négatifs de l'activité après son succès.

1.9-La régulation de la motivation :

Les élèves passent par différents moyens pour maintenir leur effort et leur désir malgré les distractions et les difficultés rencontrées ce qu'on appelle la régulation de la motivation²⁷. Le premier moyen consiste à se fixer différents buts pour justifier de poursuivre le travail jusqu'à la fin (faire plaisir à ses parents passage en classe supérieure...). La motivation est alors maintenue grâce à une récompense ce qui renvoie à la motivation extrinsèque. Avec second moyen, l'élève va conserver son sentiment d'efficacité soit en s'encourageant ou soit en listant les différentes étapes et en les barrant au fur à mesure. Le troisième moyen consiste pour l'élève de favoriser sa concentration en contrôlant ce qui l'entoure. Avec le quatrième moyen, l'élève va contrôler les émotions négatives (l'ennui, la colère, l'anxiété...). Enfin le dernier moyen pour l'élève consiste à demander de l'aide extérieure. Il existe aussi une forme de régulation de la motivation mais qui a un effet négatif : l'auto handicap. Il existe plusieurs stratégies d'auto handicap qui ont pour but de protéger le sentiment de compétence en échouant volontairement (Jones et

²⁵ Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009).Op. Cit. p.136-137

²⁶ Ibid.p.136

²⁷ Ibid.p.137-141

Berglas, 1978), c'est à dire que l'élève va mettre en place différentes stratégies (la fatigue, aider les autres) pour attribuer son échec à ces dernières et non à son manque de compétence. En cas de réussite, avec une stratégie d'auto handicap, cela va renforcer chez l'élève son estime de soi et aussi son sentiment de compétence.

2-LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement est une notion récente dans le champ éducatif

2.1-Etymologie et Définition :

Selon l'étymologie, le mot « accompagnement » c'est « l'idée de marcher aux côtés de quelqu'un ou de manger son pain avec lui »²⁸. L'accompagnement consiste « à agir pour le bien de »²⁹, donc l'accompagnement « mise sur les capacités des personnes à développer leur autonomie : capacités d'initiative, de choix, de construction de projet. Il est une démarche entreprise conjointement par une personne en difficulté et un ensemble de professionnels coordonnés. A ce titre il s'origine, dans la propre demande de la personne et doit rester à son service »³⁰.

L'accompagnement concerne « les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger »³¹. A partir des années 75-80 il va être utilisé dans la plupart des domaines(l'éducation, la santé, l'économie, la politique, la vie spirituelle, la vie sociale...).

Pour Jean-Pierre Boutinet, il existe deux registres opposés pour regrouper les différents emplois de l'accompagnement. Le premier, « l'accompagnement grammatical »³² où l'accompagnateur escorte une action mener par une autre personne. Le deuxième, « l'accompagnement musical »³³ où l'accompagnateur fait une action qui s'ajoute à d'autres actions pour former une action principale. Ainsi lorsque nous parlons d'accompagnement qui s'inscrit dans un projet on fait référence à « l'accompagnement

²⁸ Le Bouëdec, G. (2002). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps » in *Education Permanente*, n°153, p.14

²⁹ Fustier, P. & Jeanne, P. (2004). Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés. Paris : Bordas. p.6

³⁰ Ibid.

³¹ Le Bouëdec G. (2002). Op. Cit. p.14

³² Boutinet, J.P. (2001). « Repères anthropologiques » in *Cahiers Pédagogiques*, n°393, p.11

³³ Ibid.

grammatical ». Jean- Pierre Boutinet³⁴ distingue alors quatre domaines où nous pouvons rencontrer la pratique de l'accompagnement sous forme d'une relation duale d'aide :

- Le domaine scolaire : Pour la formation initiale, il s'agit de l'accompagnement pédagogique de l'élève par son enseignant. Pour la formation continue, il s'agit de l'accompagnement du stagiaire.
- le domaine thérapeutique : il s'agit d'accompagner les personnes ayant de graves et longues maladies c'est à dire l'accompagnement de personnes en fin de vie.
- le domaine social : il s'agit de l'accompagnement des personnes menacées de marginalisation, d'exclusion...
- le domaine existentiel : il s'agit d'un accompagnement psychologique lors des différents passages de la vie (insertion sociale, retraite...).

2.2-Emergence de l'accompagnement :

Comme l'indique Guy Le Bouëdec³⁵, avant les années 1960, il existait trois grands intégrateurs : la religion, l'école et la famille qui permettait aux personnes d'être conduite tout au long de la vie. A partir des années 1960, ces différents intégrateurs vont peu à peu être affaiblis avec notamment l'après concile Vatican II, de Mai 68, ou la libération des mœurs (contraception, IVG...) qui marquent la rupture des idéaux antérieurs. Puis à partir des années 1975, les chocs pétroliers qui mettent fin aux « Trente Glorieuses » vont arrêter l'intégrateur travail. Suite à la chute du mur de Berlin en 1989 qui symbolise la chute des idéologies du collectif, l'intégrateur politique va mal fonctionner. Tous ces événements vont favoriser le libéralisme et l'individualisme.

Ces changements obligent les personnes à se tenir debout seul, à assumer et à conduire leur vie donc à ne plus s'en remettre à d'autres qui pensent pour eux. Les gens sont alors dans une angoisse tant les voies sont diverses et contradictoires, le discernement est difficile. C'est dans ce contexte que va naître le besoin et l'offre d'accompagnement.

Le terme « accompagnement » est d'abord limité à certains domaines précis (accompagnement des mourants, ...) mais à partir des années 1975-1980, il va être utilisé

³⁴ Ibid p.12

³⁵ Ibid. p.15-16

dans la plupart des domaines comme l'éducation, la santé, l'économie, la politique, la vie spirituelle ou la vie sociale.

2.3-Emergence de l'accompagnement scolaire:

Dominique Glasman³⁶ explique l'émergence de l'accompagnement scolaire fait suite aux années 1960 et 1970, où la réussite scolaire est de plus en plus significatif d'insertion professionnelle et sociale, en effet les bouleversements du marché du travail, la crise économique et les modifications du système scolaire (la réforme Berthoin de 1959 sur l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et la création d'un cycle d'observation, la réforme Fouchet-Capelle en 1963 avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire CES, la réforme Haby de 1975 sur la création du collège unique) rendent l'échec scolaire de plus en plus visible. L'échec scolaire devient alors un « problème social et un problème public »³⁷. Suite à la montée de l'échec scolaire, le ministère de l'éducation national va mettre en place des les années 1980 des dispositifs pour lutter contre l'échec scolaire comme la mise en place des ZEP (zone d'éducation prioritaire) en 1981 et la mise en place des AEPS (animations éducatives et périscolaires) en 1982 pour les enfants étrangers de niveau cours moyens (CM) et étendu en 1984 à tous les enfants rencontrant les mêmes difficultés. De plus, les travailleurs sociaux vont être impliqués dans les questions scolaires notamment dans le dispositif des ZEP alors qu'ils s'en préoccupent de plus en plus des la fin des années 1970. En même temps, les associations vont mettre en place l'accompagnement scolaire qui ne sera repris par le MEN qu'à la fin des années 1980 en élargissant les AEPS aux enfants de l'école élémentaire jusqu'à la cinquième et en réaffirmant l'intérêt des actions de l'accompagnement scolaire dans la circulaire n°90 028 du 01/02/1990. En 1992, la signature de « la charte sur l'accompagnement scolaire » va permettre de donner un cadre de référence propre pour l'accompagnement scolaire et elle va entraîner le mise en place des différents dispositifs d'accompagnement jusqu'au dispositif d'accompagnement éducatif en 2008.

L'accompagnement scolaire :

³⁶ Glasman, D.(2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF p32-51

³⁷ Ibid. p.23

L'accompagnement scolaire est à la fois une notion et un dispositif.

L'accompagnement scolaire est aussi nommé accompagnement à la scolarité lorsque l'on parle du dispositif élaboré il y a une vingtaine d'année et définit par deux chartes successives. La première élaborée en 1992 et la seconde, la charte nationale de l'accompagnement à la scolarité ³⁸ qui a été signé le 23 août 2001. Elle fait suite à différents dispositifs mis en place depuis les années 1980. L'accompagnement scolaire est « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social »³⁹ c'est à dire que l'accompagnement scolaire est un dispositif hors temps scolaire, entre la famille et l'école, où les élèves vont s'ouvrir aux savoirs scolaires, sociaux ou culturels. « Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. C'est à ce sens que l'on doit distinguer l'accompagnement des activités périscolaires »⁴⁰. Les dispositifs mis en place consistent aussi à accompagner les parents dans le suivi scolaire de leurs enfants.

La charte précise les principes d'actions de sa mise en place le public visé, les accompagnateurs, et les relations école, famille, locales. L'accompagnement scolaire a un caractère gratuit et laïque (puisse qu'il est subventionné par l'Etat), et il est mis en place pour compenser les inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture et aux savoirs pour les enfants ou les adolescents. La charte précise qu'une bonne connaissance du milieu scolaire, social et culturel est demandé aux accompagnateurs et ils devront mettre en place une continuité de l'acte éducatif en échangeant avec les enseignants, dialoguant avec la famille (écoute, appui, accompagnement), en adaptant l'accompagnement à l'âge et au niveau des enfants. De plus l'accompagnement scolaire doit s'inscrire en lien avec le projet éducatif de la ville. Pour la mise en place de ce dispositif d'accompagnement à la scolarité, il a été crée un guide d'accompagnement à la scolarité⁴¹ sous forme de fiches qui détaillent sa mise en place, ses acteurs, son organisation...

L'accompagnement scolaire est une notion faisant référence au rapport particulier entre un élève et un adulte qu'il l'accompagne. Il s'agit alors d'une « relation de compagnonnage et non de rapport enseignant-enseigné. L'accompagnement implique tout

³⁸ <http://www.clas78.org/documents/charte-nationale.pdf>

³⁹ Ibid. p.7

⁴⁰ Danvers, F.(2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve - d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.p.22

⁴¹ <http://www.clas78.org/documents/Guide.pdf>

d'abord une présence au côté de l'enfant mais aussi un partage qui est celui de la scolarité de l'enfant et de la situation vécue. Il n'y a donc pas d'esprit de compétition »⁴². La notion d'accompagnement met tout d'abord en valeur le rapport particulier entre l'élève et l'adulte. L'accompagnement implique une présence aux côtés de l'élève et un partage (de sa scolarité et de son vécu).

L'aide aux devoirs est un accompagnement scolaire qui peut être mis en place, pour cela comme l'indique J.M. Louis et F. Raymond, il faut créer un climat de détente où l'adulte aura pour rôle de conseiller, de faciliter et d'orienter. Aider un enfant c'est le laisser expérimenter, se tromper et aussi le conseiller sur son organisation de travail. Ainsi, l'aide aux devoirs est « un temps de renforcement psychique où la réussite quelle qu'elle soit sera valorisée, où l'erreur, la différence seront dédramatisées »⁴³. De plus, l'adulte pendant les activités d'accompagnement scolaire aura un rôle d'accompagnateur et de médiateur.

L'accompagnement éducatif :

L'accompagnement éducatif reprend le principe de l'accompagnement scolaire mais à l'intérieur de l'école. L'accompagnement éducatif est un dispositif mis en place depuis la rentrée 2007, tout d'abord dans les collèges de l'éducation prioritaire puis étendu à tous les collèges à la rentrée 2008. Il s'agit d'un dispositif hors temps scolaire qui « accueille les élèves après les cours pour leur proposer une aide aux devoirs et aux leçons, un renforcement des langues vivantes, des activités culturelles, artistiques et scientifiques ou une pratique sportive »⁴⁴. Les textes de références sur l'accompagnement éducatif ⁴⁵ précise que « l'accompagnement éducatif répond au souci de donner à tous les élèves, quelque soit leur milieu social, les moyens de réussir leur parcours scolaire. Il a, notamment, pour vocation d'assurer des conditions d'études favorables, un accès à différentes activités, une ouverture au monde de l'art et de la culture à tous ceux qui n'en bénéficient pas dans leur milieu familial ». La circulaire 2008-080 du 5.06.2008 indique aussi que « l'accompagnement éducatif est proposé aux élèves volontaires de toutes les classes. D'une durée indicative de deux heures, l'accompagnement éducatif est proposé

⁴² Louis, J.M. & Ramond F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris : Dunod. p.196

⁴³ Ibid. p.197

⁴⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html>.

⁴⁵ Les circulaires 2007-115 du 13.07.2007 et 2008-080 du 05.06.2008

quatre jours par semaine tout au long de l'année, de préférence en fin de journée après la classe. [...]Les activités sont encadrées principalement par des enseignants volontaires, des assistants d'éducation, des intervenants extérieurs ».

2.4-L'accompagnement en éducation :

Pour Guy Le Bouëdec⁴⁶, il existe trois attitudes pour un accompagnement en éducation. Tout d'abord, l'accompagnateur doit vouloir du bien de l'accompagné pour lui nuire le moins possible. Ensuite, l'accompagnateur doit établir un contrat d'autonomie c'est à dire que l'accompagnateur et l'accompagné doivent se considérer comme des êtres responsables pour qu'il n'y est plus une dissymétrie dans la relation. Pour finir, entre l'accompagnateur et l'accompagné il doit y avoir une relation de confiance, c'est à dire que l'accompagné «tente de s'assurer des compétences de l'accompagnateur, des diplômes, de son expérience, [...] ; il cherche à savoir si l'accompagnateur sera discret (confidentialité) et à trouver l'assurance qu'il ne sortira pas de son domaine de compétence. De son côté l'accompagnateur a besoin de pouvoir se fier à ce que dit l'accompagné, et d'avoir la conviction qu'il a une volonté droite de faire un travail et suivi selon des règles posées »⁴⁷.

⁴⁶ Le Bouëdec, G. & Du Crest, A & Pasquier, L. & Sthal, R.(2001).L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible. Paris; Montréal; Budapest : l'Harmattan. 207 p.

⁴⁷ Ibid. p.179

3-LE CONCEPT DE RELATION EDUCATIVE

3.1-Définition:

La relation pédagogique est définie par le dictionnaire comme « l'ensemble de phénomènes d'échanges, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre les enseignants et enseignés »⁴⁸. Pour Postic⁴⁹, la relation pédagogique devient une relation éducative lorsque la relation s'agrandit à la rencontre entre l'enseignant et l'enseigné. En effet « la relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qui l'éduquent, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables qui ont un déroulement et vivent une histoire »⁵⁰.

3.2- Les différents statuts de la relation éducative :

Lorsque le groupe éducatif se construit selon les rôles prédéfinis par l'institution où l'enseignant a un rôle particulier. L'autorité que l'enseignant possède par son statut peut être utilisée soit comme une autorité qui impose la soumission ou une autorité décentrée au groupe qui peut aller jusqu'à une éducation co-figurative. La pédagogie de Freinet reprend le cas de l'autorité décentrée puisque l'enseignant ne s'impose pas par son statut mais par ses rôles. La différence entre les deux types d'autorité dans la relation éducative dépend de l'enseignant et de sa manière de concevoir son statut et celui de l'élève. Jean François⁵¹ précise que l'enfant a besoin que l'adulte lui dise « non » mais aussi que l'enseignant doit savoir que ses élèves demandent un minimum d'indépendance et de reconnaissance pour un individu singulier dans un groupe. L'enseignant doit aussi défendre son intégrité.

Le statut de l'élève va dépendre de la manière dont il est perçu par l'enseignant et ses camarades de classe c'est à dire que l'élève va s'attribuer des qualités ou des défauts en fonction des attitudes de son entourage. C'est pourquoi un élève dit « mauvais » va avoir

⁴⁸ Danvers, F.(2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve - d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. p.494

⁴⁹ Postic, M. (1978). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France.(3ème éd.). 272p.

⁵⁰ Ibid. p.21

⁵¹ François, J. (2006). « Formateurs et formés : de la relation éducative à la relation judiciaire », ressource en ligne, accédé le 02/05/2010 sur <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article1112>.

tendance à sous-estimer et à l'inverse un élève dit « bon » va avoir tendance à se surestimer.

Le fonctionnement de la relation dépend à la fois de la présence de la classe que du type d'intervention de l'enseignant. La classe et l'enseignant émettent des remarques, des jugements, des attentes qui vont déterminer le comportement de l'élève et ainsi son statut au sein du groupe.

Le groupe de la classe ou le groupe-classe est un groupe où l'interaction est directe puisque ses membres s'influencent les uns sur les autres et les normes que développe le groupe-classe, exercent une action sur eux. Il s'agit d'un groupe formel puisque chacun des membres a été choisi pour former le groupe de la classe. Les facteurs socio-économiques et culturels vont ainsi influencer le groupe-classe. De plus, des sous-groupes peuvent se former au sein du groupe à partir d'un lien comme la famille. Ainsi, le groupe-classe est formé des élèves et de l'enseignant (qui ne sera jamais un membre intégré mais il appartient au groupe) fonctionnant selon certaines règles. La cohésion du groupe peut se faire soit avec l'enseignant s'il propose des activités où les élèves se sentent impliqués ce qui favorisera l'établissement d'une structure de rôles ou soit dans le cas inverse, la classe se dressera contre l'enseignant. Chaque élève se situe par rapport à l'enseignant et par rapport à ses camarades, il est donc sollicité par ces deux influences : l'enseignant et les élèves de sa classe, il va adopter l'un ou l'autre.

Les processus d'interaction au sein de la relation éducative c'est « la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre ». Au cours de sa scolarité, l'élève va acquérir des indications sur les interactions possibles et il va pouvoir ainsi ajuster son comportement en fonction de ce qu'il connaît. L'interaction peut aller jusqu'à la dépendance dans le cas où l'élève ne peut plus se passer de l'aide de l'enseignant, l'élève cherche alors plus que le but initial, il recherche une attitude affective pour créer des liens. Il s'agit d'une dépendance affective. Lorsque l'élève demande de l'aide à un enseignant pour résoudre un problème, il s'agit aussi de dépendance. Dans le dernier cas, il existe plusieurs degrés de dépendance qui dépendent du degré d'autonomie et de responsabilité laissée par l'enseignant. Plus ce degré est faible plus l'enseignant renforce la dépendance. Dans la relation éducative, pour Marcel Postic, « il importe surtout de voir si l'action de l'éducateur permet à l'enfant d'organiser sa propre

activité, de progresser en ayant un soutien au moment où il en a besoin ou si, au contraire elle l'inhibe totalement, en ne lui permettant que la stricte imitation du modèle. C'est le rôle de l'enseignant de conduire son élève, par une marche progressive, vers la conquête d'une notion difficile ; dans ce but, il élimine les détails fait jaillir l'essentiel, guide l'analyse, provoque des comparaisons. Il favorise de cette manière un départ et une progression personnelle, et l'élève peut au terme de sa démarche, porter un jugement sur celle-ci et sur la signification de l'action de l'enseignant. Par contre, si l'enseignant n'agit que dans le sens de ses propres intérêts, de ses préférences, s'il manipule l'incitation, la persuasion, par des sanctions positives (approbations, récompenses), s'il contraint par des sanctions négatives (punitions) alors il utilise le pouvoir qui lui est donné institutionnellement et il recherche la dépendance de l'élève pour renforcer l'image de son pouvoir et pour s'en persuader lui-même ». Pour l'adolescent l'identification à autrui et l'attirance affective, lui permet d'adopter des traits comportementaux, puis il va petit à petit prendre du recul, s'en détacher c'est ainsi qu'il va devenir autonome en passant par l'affranchissement. Dans le milieu scolaire, l'élève établit des relations directes avec l'enseignant ou indirectes grâce au groupe-classe. La relation affective peut s'instaurer par l'intermédiaire de la matière enseignée par le professeur.

3.3- L'identification :

Lors du processus d'identification les élèves « cherchent des supports d'identification dans les relations qu'ils ont avec les adultes, et l'enseignant est l'un d'entre eux, mais son influence est d'autant plus grande qu'il se trouve dans une position dominante dans la situation scolaire ». Le processus d'identification a lieu à partir du moment où l'élève va se trouver un point commun, une ressemblance avec l'enseignant et que l'élève est envie de lui ressembler. « Les identifications à des objets porteurs de l'Idéal du Moi permettent au sujet de franchir des étapes dans l'évolution de sa personnalité. A différentes phases de sa maturation, correspondent des idéaux de plus en plus évalués, incarnés dans des personnes, qui, bien qu'ils soient abandonnés successivement, par rapport à chaque identification, l'enfant, l'adolescent, ressent le poids des gratifications et des frustrations, fait le point sur ses acquisitions, réajuste son objectif en fonction de l'écart constaté entre le Moi et Idéal, manifeste une nouvelle curiosité pour l'expérience

identificatoire suivante ». S. Freud⁵² définit trois types d'identification qui permettent d'analyser les modalités et les conséquences du processus d'identification :

- L'identification primaire : c'est la forme la plus primitive il y a fusion entre le sujet et l'objet. Dans la relation éducative, c'est un comportement dangereux.
- L'identification secondaire : le sujet tente de se voir dans l'autre par un jeu de miroirs et il y a un risque de confusion avec celui-ci.
- L'identification tertiaire : il s'agit de l'adoption d'un ou plusieurs traits perçus chez l'individu.

Le processus d'identification devient un moyen de connaître les autres lorsqu'il est suivi d'un mouvement compensatoire.

L'identification de l'enfant à une personne plus âgé lui permet de ne pas tomber dans le narcissisme et de diriger ses aspirations vers qualités qu'il pense voir dans autrui. Les identifications successives permettent à l'enfant ou l'adolescent d'entrer dans un processus de développement. En recherchant des similitudes et des différences avec des adultes, l'enfant ou l'adolescent lui permet de trouver la direction qu'il doit prendre car il recherche des modèles. Quand l'enfant ou l'adolescent a trouvé un modèle, en général, il exagère certains traits et il abandonne les autres, il peut aussi doter l'adulte des certaines qualités non possédées. En découvrant les limites d'un modèle, l'enfant va immédiatement en chercher un autre. Marcel Postic ajoute que « l'enseignant est ainsi, pour l'enfant et surtout l'adolescent, un point de repère, l'image possible de ce qu'il est en train de devenir. Mais le mouvement qui pousse l'adolescent vers lui n'est pas sans ambivalence : l'adulte est celui qui peut l'aider à sortir de son état et, en même temps, le rival devant lequel il aura à s'affirmer ». L'adolescent a besoin de se confronter, de se mesurer à l'adulte lors de sa recherche de modèle.

L'école permet donc à l'élève de progresser puisque l'école offre des relais permettant le passage d'un état vers un autre et des situations permettant de les expérimenter. De plus, si l'enfant ou adolescent trouve une identification partielle à

⁵² Freud, S. (1921). *Psychologie collective et analyse du Moi* in Postic, M. (1978). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France.(3eme éd.). p.227-228

l'adulte ceci va entraîner chez lui une motivation dans le travail scolaire. Talcott Parsons⁵³ indique en 1959 que « l'identification à l'enseignement serait la première origine d'une dichotomie sélective : ceux qui s'identifient à l'enseignant, ou reconnaissent son rôle en tant que modèle, sont en général les élèves qui continueront vers d'études supérieures, alors que ceux qui s'identifient au groupe de pairs renoncent aux valeurs scolaires ».

3.4- L'autonomie :

Tout d'abord, Jeanine Filloux donne comme définition à la relation éducative, « le lien de dépendance et d'influence réciproque qui permet d'assurer la formation et le développement des êtres humains »⁵⁴. La relation éducative peut avoir lieu dans le cadre familial ainsi les parents transmettent des modèles de comportement, de façon de vivre et aussi dans le cadre social dont l'école où l'enseignant développe l'enfant selon les valeurs et les idéaux de la société. La relation éducative permet à l'enfant de passer de l'enfance à l'état d'adulte.

Ensuite, l'autonomie est le droit de se gouverner par ses propres lois, de déterminer librement les règles auxquelles l'individu se soumet. L'un des principes de l'éducation est l'accès à l'autonomie. A travers les relations éducatives familiales et scolaires l'enfant va peu à peu acquérir de l'autonomie et ainsi être autonome c'est à dire que l'individu pourra « dénouer ses liens de dépendance. Se délier de ses choix affectifs premiers pour accéder à d'autres liens, pour s'ouvrir sur le nouveau, l'inconnu, au lieu de répéter le connu, le déjà vécu et de s'y enfermer, de s'y carcéraliser. C'est aussi pouvoir penser par sa tête à soi sans craindre d'être rejeté, mal jugé, mal aimé »⁵⁵. Philippe Gaberan⁵⁶ ajoute que l'accès à l'autonomie ne se fait pas seulement en créant un cadre propice mais il faut que l'enseignant et l'élève se rejoignent sur le sens à être là dans cet accès à l'autonomie. L'éducateur doit aussi renoncer à la tentation de toute puissance sans laisser l'enfant tomber dans l'ennui.

⁵³ Parsons T. (1959;) in Postic, M. (1978). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France.(3eme éd.). p.232

⁵⁴ Filloux, J. (). « Relation éducative et autonomie du sujet », Ressource en Ligne. Accédée le 2/05/2010, sur <http://www.meirieu.com/COURS/texte15.pdf>.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Gaberan P. (2003). *La relation éducative : un outil professionnel pour un projet humaniste*. Ramonville Saint-Agne: Erès.p.45.

3.4- L'autorité :

Le mot autorité a deux origines. Il vient du mot « auctor » qui signifie « auteur » et du mot « auxiem » qui signifie « augmenter », « croître ». L'étymologie indique que l'autorité permet de faire grandir l'autre. L'autorité dans le cadre de l'éducation, c'est l'interaction permanente de trois pôles dans un système institutionnel. Les trois pôles sont le « faire » (qui correspond à l'autorité de compétence), le « être » (qui est l'autorité personnelle, la congruence) et l'« avoir » (c'est l'autorité de statut).

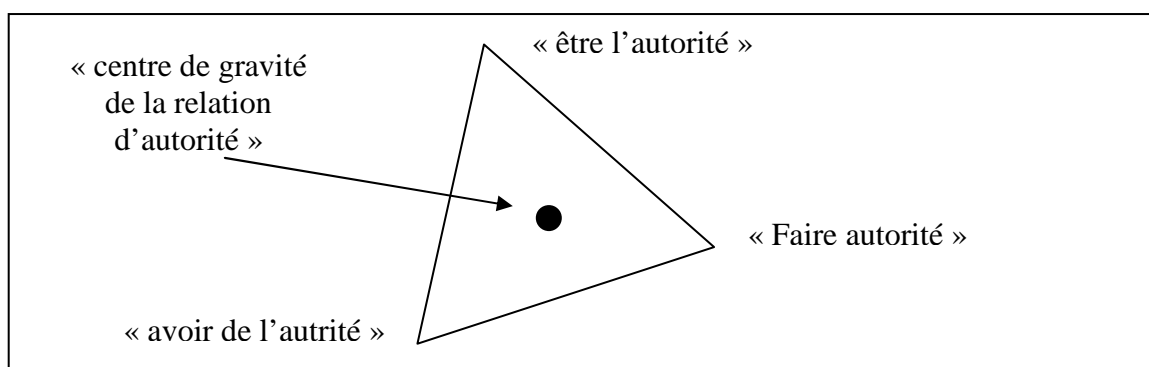


Schéma de l'autorité dans le cadre l'éducation de B. Robbes⁵⁷

En premier, « être l'autorité » est nommé par Bruno Robbes⁵⁸ « l'autorité statutaire » qui est à la fois institutionnelle et générationnelle. L'autorité générationnelle vient de la distinction entre adulte et enfant et l'autorité institutionnelle vient de l'asymétrie entre enseignant et élève. Cette première asymétrie fonde la relation de l'enseignement avant d'envisager les statuts de l'enseignant et de l'élève. La seconde asymétrie se rapporte à la mission de transmission de savoirs de l'enseignant. En second, « avoir de l'autorité » est nommé par B. Robbes « l'autorité de l'auteur », c'est avoir de l'autorité, il faut que la personne est confiance en soi pour être capable de se confronter aux autres pour leur ouvrir la voix vers l'autonomie. En troisième, « faire autorité » nommé par B. Robbes « l'autorité de capacité, de compétence », c'est la capacité

⁵⁷Robbes, B. (2006). « les trois conceptions actuelles de l'autorité ». Accédée le 3/05/2010 sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283

⁵⁸ Ibid.

fonctionnelle à faire passer un message d'autorité à travers des savoirs de communication et de compétence.

4-LE CONCEPT D'ECHEC SCOLAIRE :

Le concept d'échec scolaire est apparu dans les années soixante dans les milieux pédagogiques français. Avant l'échec scolaire désigne les enfants de bonnes familles qui se destinaient à de longue étude et qui ne réussissaient pas et pour les enfants des familles populaires qui ne terminaient pas le primaire ils étaient présentés comme « débile léger », nous allons voir l'évolution de l'expression « échec scolaire ».

4.1- Repère historique de la prise en compte des élèves « à besoins éducatifs spécifiques » :

Au cours du XIX^e et du XX^e, l'évolution des connaissances et du regard sur les enfants « anormaux » ont permis la publication en 1909 de la loi sur la prise en charge des enfants « anormaux » dans l'instruction scolaire notamment avec la création de « classes de perfectionnement et la naissance du corps des éducateurs ou des enseignants spécialisés »⁵⁹. Les enfants « anormaux » correspondaient à cinq catégories⁶⁰ : les sourds-muets ; les aveugles ; « les idiots, les crétins... » ; les imbéciles moraux ; les sujets atteints de perversion des instincts. Ces enfants deviennent alors des élèves mais qui marque le début du cloisonnement des élèves handicapés ou anormaux et les élèves normaux qui a lieu jusqu'à la fin des années 1960.

En 1970⁶¹, la création des groupes d'aide psycho-pédagogique (GAPP) et de sections d'adaptation dans les écoles maternelles et la création des classes d'adaptation au niveau élémentaire et dans le second degré va faire naître l'expression « d'adaptation scolaire ». En 1975, la loi d'orientation met en place l'éducation des enfants et adolescents malgré leur handicap dans les classes ordinaires. Cette loi d'orientation adopte le terme « d'handicap » sans le définir. Ensuite, les circulaires de 1982 et de 1983 vont aider à la mise en place de l'intégration en spécifiant les enfants pouvant bénéficier de soutiens et de soins spécialisés en milieu scolaire. La loi du 10 juillet 1989 réaffirme l'intégration scolaire

⁵⁹ Delarue, F.(2010). « Les « élèves à besoins éducatifs particuliers » », in *Cahiers pédagogiques*, n°489, mars 2010, pp.20-21.

⁶⁰ Madiot, P.(2010). « Une longue histoire, des « enfants anormaux » aux élèves « à besoins éducatifs particuliers » », in *Cahiers pédagogiques*, n°489, mars 2010, p.15.

⁶¹ Direction de l'information légale et administrative, « L'intégration scolaire par les textes », Ressource en ligne. Accédée le /05/2010 sur http://www.vie-publique.fr/documents-vp/integra_text.shtml.

des jeunes handicapés. La loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et dans chances va renforcer les actions pour la scolarisation des élèves handicapés où la scolarisation de chaque élève handicapé sera définie dans le projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.)

En ce qui concerne plus précisément les enfants à « besoins éducatifs spécifiques » qui regroupent les élèves dits « en difficulté » voire « en échec » dont les difficultés peuvent être liées à différentes causes. Ces termes apparaissent à partir de la loi de 1959 sur l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, l'hypothèse faite par Francis Delarue⁶² est que les élèves ne réussissant pas à l'école ne peuvent plus s'insérer aussi facilement dans le milieu professionnel que pendant les « trente glorieuses » (1945-1975) et il précise que cette hypothèse est reprise régulièrement dans l'actualité notamment pour l'illettrisme. Mais c'est à partir de la loi Haby en 1975 sur la mise en place du collège unique indique les écoles et les collèges de vont mettre en place des actions de soutien au près des élèves éprouvant des difficultés. La loi de 1981 met en place les zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui prend en compte le fait que les inégalités sociales conduisent aux inégalités scolaires et à l'échec scolaire. La circulaire du 9 avril 1990 met en place et organise les RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) qui remplacent les GAPP. Le RASED permet d'aider les élèves qui ont des difficultés liées difficultés d'apprentissage et aux difficultés d'adaptation à l'école. En 2006, la réforme redéfinit la structure d'éducation prioritaire en deux niveaux de réseaux : les réseaux « ambitions réussites » (RAR) et les réseaux de réussites scolaires (RRS). Cette réforme fixe aussi des objectifs (le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire), une méthodologie (adaptation aux besoins de l'élève), des dispositifs (les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ont pour but de prévenir la difficulté et la pallier). En 2007, la mise place de l'accompagnement éducatif « a pour but de favoriser la réussite des élèves, leur développement personnel et de réconcilier le temps de l'école avec la vie professionnelle des parents. Il s'agit d'assurer à chaque élève l'encadrement de son travail personnel, son épanouissement par la pratique du sport et son ouverture au monde de l'art et de la culture »⁶³.

⁶² Delarue, F. (2010). Op. Cit. p.21

⁶³ Ministère de l'Education Nationale. « questions-réponses ». Ressource en ligne. Accédée le /05/10 sur <http://www.educationprioritaire.education.fr/echanger/questions-reponses.html>

4.2-Définition de l'échec scolaire :

Tout d'abord, la notion d'échec scolaire est récente puisque qu'elle date des années 1960 mais cette notion devient un problème politique et social dans les années 1980. Philippe Meirieu⁶⁴ affirme que la notion d'échec scolaire désigne à la fois l'élève « en échec » et l'élève « en difficulté ». L'élève « en échec » est en rupture avec l'école, il ne peut pas donner du sens aux attentes de l'école, des apprentissages, alors que l'élève « en difficulté » est un élève qui a besoin de plus de temps, de nouvelles explications... J.M. Louis et F. Raymond⁶⁵ ajoute que l'échec scolaire a une connotation définitive et irrémédiable. C'est un état qui s'impose comme un aboutissement. L'échec scolaire est en réalité liée au système scolaire à son implication à une partie de la population qui lui est confiée et ne peut caractériser un enfant, quelque part. L'élève est dans la difficulté. C'est un élève qui rencontre « des difficultés scolaires liées aux apprentissages et dont l'origine est tributaire des données extérieures, complexes et plurielles dans la nature, nécessitant de ce fait une approche autre que simplement pédagogique voire spécifiquement procédurale, appelant la prise en compte de l'enseignant de la personne dans ses multiples composantes »⁶⁶.

4.2.1- les difficultés scolaires :

Les difficultés scolaires sont liés à de multiples aspects. Les difficultés scolaires comme le rappelle Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond⁶⁷ « sont en soi avant tout des symptômes d'une inadaptation de l'élève aux situations et aux démarches d'apprentissage qui lui sont proposées. Celle-ci peut être contextuelle (incapacité de comprendre) ou procédurale (incapacité de faire) ». L'apprentissage s'articule entre le cognitif et l'affectif. Il existe donc deux catégories de difficultés celle d'ordre affectif lié à la gestion des émotions et celle d'ordre scolaire.

⁶⁴ Meirieu, P. (2008). « Lutter contre « l'échec scolaire » : Pourquoi ? Comment ? ». Ressource en ligne. Accédée le 18/12/2009 sur

http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire_pourquoi_comment.htm

⁶⁵ Louis, J.M. & Ramond F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris : Dunod. p.20

⁶⁶ Ibid. p.22

⁶⁷ Ibid. p.31

Les difficultés d'ordre affectif peuvent être liées au statut de l'élève c'est à dire que l'élève est dans l'incapacité « de s'inscrire dans un rapport positif au savoir, à l'école et aux enseignants »⁶⁸. Nous pouvons donner comme exemple la non-intégration par l'élève des procédures de l'enseignant ou la non-intégration des codes de l'école. Les difficultés d'ordre affectif peuvent être liées aussi à l'identité c'est à dire que l'élève n'arrive pas « à vivre des situations de communication harmonieuses et à s'engager dans un projet »⁶⁹. Les difficultés d'ordre scolaire peuvent être liées à des difficultés instrumentales c'est à dire que l'élève a des difficultés à saisir et à traiter les informations ou liées à des difficultés cognitives c'est à dire que l'élève n'arrive pas à faire des opérations mentales. A ceci peut s'ajouter des difficultés structurelles spécifiques au second degré comme par exemple la multitude d'enseignants ou les déplacements vers les salles car chaque enfant ne possède pas les mêmes capacités d'adaptation spatio-temporelle et d'autonomie pour s'adapter aux changements liés à l'arrivée dans le secondaire.

4.2.2- L'élève en échec :

Nous pouvons préciser que l'élève en échec scolaire qui peut avoir un comportement plutôt agité et fatigable. En classe, c'est un élève qui va avoir tendance à s'ennuyer, à trouver qu'il y a trop de temps. Il n'arrive pas à entrer dans la tâche demandée. Dans sa relation avec l'enseignant, l'élève ne va pas demander d'aide car il ne parvient pas à s'évaluer malgré son besoin d'être guidé. Dans sa relation avec la classe, l'élève en échec est souvent perçu comme l'élève qui perturbe la classe. Dans sa relation aux apprentissages, il est souvent indifférent c'est à dire qu'il ne perçoit pas l'enjeu de travailler. Ses performances ne sont pas améliorées même si les enseignants lui demandent de corriger son travail. Son travail est en général vide ou illogique ou sans rapport avec la consigne, pour l'élève en échec, le travail scolaire n'est pas compris ou rejeté. Au niveau de l'écriture, ces phrases sont partielles voir phonétiques et partielles. Pour l'élève en situation de lecture il s'agit d'un déchiffrement qu'il ne comprend pas.

4.2.2- L'élève en difficulté :

⁶⁸ Ibid. p.32

⁶⁹ Ibid.p.32

Nous pouvons dire que l'élève en difficulté n'a pas un comportement différent au sein de la classe mais lors d'un travail scolaire, il va manquer de temps et il met du temps à entrer dans la tâche. Il a besoin que l'enseignant s'adapte à son rythme pour finir l'activité. Dans sa relation avec l'enseignant, l'élève va avoir besoin de solliciter de l'aide pour une tâche qui impose un schéma de pensée extérieur à ses connaissances. Dans sa relation avec sa classe, l'élève en difficulté va demander de l'aide à ses camarades pour l'aider à progresser. Dans sa relation aux apprentissages, l'élève en difficulté est intolérant à la nouveauté et à la recherche. Contrairement à l'élève en échec, il peut améliorer ses performances en comprenant ses erreurs et le sens du travail scolaire sont compris. Au niveau de son écriture, il y a des fautes d'orthographe et de syntaxes et l'écriture graphique est mal contrôlée mais la phrase est compréhensible. En situation de lecture, l'élève lit lentement mais il comprend en partie les informations.

4.3- La théorie du handicap socioculturel :

Pour les sociologues, l'échec scolaire n'est pas lié comme nous venons de le voir à différentes causes ayant un rôle sur l'émergence de l'échec scolaire (approche psychologique) où l'école est considérée comme neutre. Les sociologues ont montré depuis les années 1960, qu'il existe un lien entre échec scolaire et origine sociale, cette approche sociologique est nommée « concept de reproduction »⁷⁰.

Le concept de reproduction montre que l'école évalue les compétences des élèves en prenant pour référence les normes des classes dominantes ainsi les élèves des autres classes sociales se situent à une distance inégale de la culture scolaire. Ainsi, ils réussissent moins bien que les élèves des classes supérieures, l'école reproduit donc la hiérarchie des classes sociales.

La théorie du handicap socioculturel reprend cette opposition, on peut distinguer trois conceptions du concept de l'handicap socioculturel. Tout d'abord, dans la première forme de la théorie du handicap socioculturel considère « l'échec scolaire des élèves des familles populaires est expliqué en termes de manques par rapport à la culture considérée comme la culture »⁷¹. La deuxième forme considère que l'échec scolaire des familles populaire vient de la distance inégale entre la culture des classes populaires et la culture

⁷⁰ Crahay, M. (2007). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?. De boeck : Bruxelles. (3eme éd.).p.10-12

⁷¹ Ibid. p11

scolaire. Ainsi, l'échec scolaire peut être imputé à la famille si nous considérons que la famille n'offre pas les valeurs et les attitudes nécessaires pour réussir à l'école ou il peut être imputé à l'école si nous considérons que l'école ne s'adapte pas à la diversité de son public et qu'elle impose une norme. La troisième forme, l'échec scolaire des élèves issus des classes populaires est liée au fonctionnement et à l'organisation de l'école qui favorisent les élèves des familles bourgeoises.

4.4- Le mécanisme des stéréotypes :

Il faut rappeler tout d'abord que les individus ont besoin d'ordonner les personnes et les objets qui les entourent. La « catégorisation sociale » consiste à étiqueter les individus comme membre d'un groupe. La « catégorisation sociale » permet à un individu d'avoir le sentiment de connaître un certain nombre de choses sur la personne sans vraiment la connaître et ainsi avoir une source d'informations. Ces idées venant de la catégorisation sont des stéréotypes, comme le rappelle Caroline Desombre et Gérard Delelis⁷², les stéréotypes malgré qu'ils soient utilisés quotidiennement ne sont pas fondés scientifiquement et ils ne reflètent pas forcément la réalité.

Les stéréotypes sur le groupe des élèves en difficulté font référence à des problèmes comportementaux, à un manque d'estime de soi, trait de caractère spécifique (timidité, paresse). Ces stéréotypes vont avoir des conséquences sur la perception que l'élève a de lui-même et la perception que les autres ont de lui. Une étude de Huguet et Régner sur le stéréotype « les filles réussissent moins bien que les garçons en mathématiques » dans le domaine scolaire a montré que les filles voient leurs performances diminuées à une tâche si celle-ci est présentée sous la forme d'un test de géométrie plutôt que sous la forme d'un test de dessin. Ainsi, le stéréotype peut jouer un rôle sur les résultats scolaires des élèves en difficulté. A ce problème peut s'ajouter que les enseignants peuvent avoir des stéréotypes sur les enfants en difficulté qui à leur tour peuvent avoir des effets sur ces résultats scolaires alors l'accumulation des stéréotypes ne laisse pas beaucoup de chance de réussite aux élèves en difficulté. Les auteurs, Caroline Desombre et Gérard Delelis précisent que « la menace du stéréotype risque d'avantage de se manifester dans des situations où les élèves en difficulté sont clairement identifiés et forment un groupe comme

⁷² Desombre, C. & Delelis, G. (2010). « le poids des stéréotypes » in *Cahiers pédagogiques*, n°489, mars 2010, p.14.

c'est le cas par exemple pour les groupes d'aide constitués par le Rased »⁷³. Lorsque dans la classe, il n'y a qu'un représentant du groupe minoritaire par exemple un seul enfant en difficulté alors les stéréotypes peuvent avoir des conséquences sur les résultats scolaires de l'enfant minoritaire à cause de son isolement et de sa visibilité sociale. C'est ce qu'est appelé « l'effet solo ».

Pour réduire ces phénomènes (stéréotypes et effet solo), il faut réduire la perception de différence entre les élèves qui réussissent bien et ceux qui ont des difficultés et il faut modifier la perception des stéréotypes des élèves en difficulté (en montrant des contre-stéréotypes).

⁷³ Ibid.

5- PROBLEMATISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Nous avons vu dans la première partie que les motivations sont multiples mais elles peuvent être regroupées en deux catégories les motivations dites « intrinsèques » et les motivations « extrinsèques ». Les motivations « intrinsèques » sont propre à chaque individu et dépendent de l'activité alors que les motivations « extrinsèques » vont dépendre de facteurs extérieurs.

La motivation de l'élève va donc dépendre à la fois de la perception qu'il a de l'activité, de la perception de sa compétence et de la perception de contrôlabilité de l'activité. Ces trois sources vont être influencé à la fois par la classe, la vie personnelle de l'élève, les règles de l'école et la société. Nous pouvons ajouté que le motivation va être aussi influencé par le sentiment de d'efficacité personnelle. De plus, les stéréotypes de l'école peuvent avoir une influence sur les élèves en difficulté est donc jouer un rôle dans leur apprentissage et jouer un rôle sur leur motivation. L'accompagnateur dans le relation qu'il a avec l'élève va influencé positivement ou négativement sa motivation (degré d'autonomie, l'autorité, identification) .

Nous avons alors formulé les hypothèses suivante :

- le regard que l'élève porte sur l'accompagnateur peut permettre à l'élève de reprendre confiance en lui et de se remotiver pour apprendre.
- le travail en groupe peut favoriser les échanges et favoriser les apprentissages.
- La hiérarchisation des élèves joue un rôle sur la motivation des élèves.

II- L'approche méthodologique

1-LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE :

1.1- Le choix de la technique d'entretien :

Il existe plusieurs méthodes de recueils des informations d'après le *Manuel de recherche en sciences sociales*⁷⁴ :

- L'enquête par questionnaire :

Elle consiste à poser une série de questions sur la situations sociale, familiale, professionnelle à des personnes les plus représentatives de la population. Les réponses aux questions sont souvent définies au préalable.

Nous n'avons pas choisi cette méthode car elle demande de pouvoir interroger un grand nombre de personne et elle laisse peut de liberté dans la réponse.

- L'observation directe :

C'est une méthode basée sur l'observation visuelle notamment pour observer le non-verbal.

Nous avons dans un premier temps utiliser l'observation en complément de l'entretien mais en étant à la fois acteur et observateur, l'observation s'est avérée compliquée donc nous avons choisi de plus utiliser l'observation.

- Le recueil des données existantes : données secondaires et données documentaire

Il s'agit de récolter des documents déjà existants pour y trouver des informations utiles à un autre objet au près notamment d'organismes officiels. Cette méthode convient pour des recherche sur des phénomènes macro sociaux (exemple : le suicide), des phénomènes démographiques ou encore des phénomènes socio- économique mais aussi pour l'analyse

⁷⁴ Quivy, R.& Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris :Dunod.(3eme éd.). p.169-185

de changement sociaux ou l'analyse de changement dans les organisations... Cette méthode permet de faire des économies de temps et d'argent qui permet au chercheur de consacrer sont à l'analyse. Cette méthode a des limites puisque que l'accès à certains documents n'est pas toujours possible et les critères de recueil ne correspondent pas toujours à celles du chercheur.

- L'entretien :

Il se caractérise par un contact direct avec l'interviewé . L'entretien permet « au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés »⁷⁵. L'entretien peut être plus ou moins directif c'est à dire qu'il est plus ou moins canalisé par des questions précises. Le chercheur dispose en général des questions relativement ouvertes qui ne seront pas forcément posées dans le même ordre aux interviewés. D'après le manuel de recherche en sciences sociales, il existe trois variantes d'entretiens , l'entretien semi-directif ou semi-guidé, l'entretien centré, les récits de vie.

Notre choix s'est orienté vers l'entretien semi-directif puisque que notre objectif était de laisser une certaine liberté à l'interviewé dans sa réponse pour nous permettre notamment de faire ressortir des idées que nous n'aurions pas anticipées. De plus, l'entretien nous permettra d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Nous avons ensuite élaborer notre grille d'entretien.

1.2- La construction de la grille d'entretien :

L'élaboration de la grille d'entretien s'est effectué en deux temps. Tout d'abord, nous sommes parti du questionnaire établi au collègue (consultable en annexe : *questionnaire sur l'aide aux devoirs*) pour connaître les raisons et les motivations de l'inscription à l'aide aux devoirs, que nous avons réalisé dans le cadre de notre travail. Cette première grille ne s'étant pas avérée concluante suite à notre entretien exploratoire. Nous en avons déduis que la grille s'étant basé sur un questionnaire nos questions été finalement trop fermées et elles ne permettaient pas à l'interviewé de s'exprimer. De plus, le fable intervalle entre le questionnaire et l'entretien exploratoire, nous ont conduit à penser que finalement l'interviewé n'avait peut-être pas approfondi ses réponses puisse

⁷⁵ Ibid. p.173

qu'il avait déjà répondu aux mêmes types de questions quelques jours plus tôt. Nous avons donc laissé passer un laps de temps avant de faire les autres entretiens qui nous a laissé le temps de nous remettre en question pour refaire notre grille d'entretien. Nous avons alors choisi de réorganiser les questions en commençant l'entretien par une question générale pour ouvrir l'entretien qui nous permettrait de rebondir sur des idées abordées dans la suite de l'entretien. Puis nous avons choisi de poser les questions en fonction des hypothèses c'est à dire des questions se rapportant plus à une hypothèse seront posées à la suite. Bien sûr, en fonction des réponses, nous gardons la possibilité de moduler les questions pour pouvoir approfondir une idée.

Cette grille (consultable en annexe) nous servie à faire les trois entretiens suivants, nous n'avons pas fait d'entretien exploratoire avant.

1.3- Le choix des interviewés :

Le choix des interviewés s'était d'abord porté sur des élèves qui n'étaient pas du collège où je travaille mais pour des questions d'emploi du temps cette démarche a été annulée.

Le choix des interviewés s'est donc porté sur des élèves du collège où je travaille. Les élèves devaient participer à l'accompagnement éducatif et en particulier à l'aide aux devoirs. Parmi les élèves potentiellement interviewables, le choix s'est porté sur des élèves ayant participé au premier trimestre et réinscrits au second trimestre pour que les élèves aient plus de recul sur le rôle de l'aide aux devoirs à différents niveaux (sur le travail scolaire, sur leur motivation, sur le regard des autres...). Les entretiens devaient pouvoir se dérouler sur les horaires du collège mais en dehors de mes heures de travail pour ne pas gêner le fonctionnement du collège. Ce dernier critère a réduit le groupe des interviewés potentiels aux élèves ayant cours le mercredi matin et ayant au moins une heure d'étude pour réaliser l'entretien. De fait, seules les élèves de quatrième répondaient à ces critères, les élèves de quatrième inscrits à l'aide aux devoirs étant que des filles, mes interviewés sont des filles. Parmi ces élèves mon choix s'est orienté vers des élèves considérés par les professeurs comme des élèves avec des petites difficultés scolaires. Mon choix s'est arrêté sur cinq élèves de quatrième inscrites à l'aide aux devoirs aux deux premiers trimestres et ayant au moins une heure d'étude le mercredi matin. Je leur ai ensuite expliqué pourquoi je voulais l'interviewer et je leur ai expliqué le déroulement de

ces entretiens, les cinq élèves m'ont ensuite donné leur accord. Finalement, je n'ai pu interviewer que quatre de ces cinq élèves à cause de contrainte de temps.

Nous rappellerons que l'entretien avec Sophie était en fait notre entretien exploratoire. Cet entretien s'est révélé intéressant. C'est pourquoi, nous avons trouvé approprié de l'intégrer à notre corpus de données.

1.4- Le déroulement des entretiens :

Avant de commencer chaque entretien nous avons ré expliqué aux interviewés le but de notre démarche et le caractère anonyme de l'entretien. Nous leur avons ensuite demandé si elles étaient toujours d'accord pour être enregistrées et être interviewées.

Les entretiens ont été menés de manière semi-directif car nous avons posé nos questions de la grille d'entretien mais dans une attitude d'écoute pour que les interviewées puisse répondre de librement comme il est indiqué dans le *Manuel de recherche en sciences sociales*, « autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient »⁷⁶. De plus, nous sommes aussi intervenu de manière à préciser une information ou en intervenant pour aider l'interviewé, pour dissiper ses inquiétudes de manière à le rassurer pour qu'il puisse exprimer ses pensées. Nous avons donc utilisé des interactions d'accompagnement comme « d'accord » et « oui » et des interactions de relances comme « qu'est que tu veux dire par... » « peut expliquer ce que tu veux dire par... » « ça t'es déjà arrivé ? » « après » .

Le premier entretien, celui avec Sophie, a eu lieu le mercredi 3 février 2010 en milieu de matinée. Sophie sortait d'une heure de cours et elle retournait en cours après l'entretien. L'entretien s'est déroulé dans une salle de classe du collège ce qui était un lieu familier pour Sophie puisque qu'il lui arrivait d'avoir cours dans cette salle. L'inconvénient de cette salle était que nous entendions le cours qui se trouvait dans la salle d'à côté mais cela n'a finalement pas dérangé la retranscription. Cet entretien a duré environ 6 minutes. Nous avons dénombré 15 interactions.

Le deuxième entretien, celui avec Marion, a eu lieu le 10 mars 2010 en matinée. Marion sortait deux heures de cours et elle venait de sortir de la récréation du matin.

⁷⁶Ibid. p.174

L'entretien s'est aussi déroulé dans une salle de classe du collège mais cette salle qui se situe dans un lieu de passage est relativement calme. Nous n'avons pas été dérangé pendant l'entretien. Cet entretien a duré environ 27 minutes. Nous avons dénombré 30 interactions dont 7 interactions d'accompagnement et 12 interactions de relances.

Le troisième entretien, celui avec Audrey, s'est déroulé le 17 mars 2010 en matinée. Audrey sortait deux heures de cours et elle venait de sortir de la récréation du matin. L'entretien s'est aussi déroulé dans une petite salle de classe du collège isolée. Dans cette salle, nous étions relativement calme. Nous n'avons pas été dérangé pendant l'entretien. Cet entretien a duré environ 25 minutes. Nous avons dénombré 27 interactions dont 4 interactions d'accompagnement et 10 interactions de relances.

Le quatrième entretien, celui avec Camille, s'est déroulé le 17 mars 2010 en matinée. Audrey sortait trois heures de cours. L'entretien s'est aussi déroulé dans une petite salle de classe du collège isolée, nous étions relativement calme. Il s'agit de la même salle qu'Audrey puisse que leurs entretiens se sont déroulés à environ une demi-heure d'intervalle. Nous n'avons pas été dérangé pendant l'entretien. Cet entretien a duré environ 24 minutes. Nous avons dénombré 27 interactions dont 6 interactions d'accompagnement et 6 interactions de relances.

1.5- La transcription des entretiens :

La transcription n'a pas été gênée par la qualité des enregistrements, effectivement l'écoute et la transcription a été facilité par une bonne qualité d'enregistrement.

Tout d'abord, nous avons changé les prénoms des interviewés pour respecter leur anonymat. Nous avons ensuite choisi de numéroter les lignes pour faciliter le repérage au sein des entretiens. Pour faciliter un peu plus le repérage, nous avons choisis de codifier chaque interaction, nous avons utilisé la première lettre du prénom fictif suivi d'un chiffre. Nous choisis de mettre en majuscule celle correspondant à l'interaction de l'interviewé et en minuscule la notre. Nous avons donc par exemple pour la première interaction avec Sophie « s1 » qui correspond à notre première question et « S1 » qui correspond à la réponse donnée par Sophie à cette question. Nous avons de même « m1 » et « M1 » pour l'entretien avec Marion, « a1 » et « A1 » pour l'entretien avec Audrey, « c1 » et « C1 » pour l'entretien avec Camille. Ainsi, lorsque nous mentionnons un extrait d'un entretien, par

exemple : « avoir de meilleures notes » (M5, l.12), il faut comprendre que nous sommes dans l'entretien de Marion à la cinquième interaction et qu'il s'agit de la ligne 12. les quatre transcriptions de nos entretiens sont disponibles en annexe.

2-L'ANALYSE DES ENTRETIENS :

2.1- La méthode de construction des grilles d'analyse des entretiens :

Pour la construction de nos grilles d'analyse de nos entretiens nous avons procédé en plusieurs étapes. Nous avons traité les entretiens les un après les autres.

Tout d'abord, après une première lecture, nous avons choisi de procéder par une analyse thématique en découpant le texte en thème puis en sous-thème comme le suggère Laurence Bardin ⁷⁷ en se basant sur le sens global de l'interaction. Nous avons ensuite utilisé l'analyse séquentielle où l'entretien est découpé en séquence. Laurence Bardin précise que « des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant), mais aussi stylistique (rupture de rythmes, opérateurs grammaticaux) sont à la base de ce découpage » ⁷⁸. Ainsi, en nous basant sur notre travail thématique, nous avons alors recherché des unités de sens. Pour nous aider, nous avons repéré la présence de conjonction ou d'autres mots de liaison qui indique généralement un changement de séquence.

Nous avons ensuite regroupé par thèmes et sous-thèmes les propos tenus par chaque enquêté. Nous avons ainsi obtenu 5 thèmes découpés entre 0 et 6 sous-thèmes :

- la motivation :
 - le travail scolaire
 - les résultats scolaires
 - l'envie
 - avenir/ projet
 - solitude
 - groupe

⁷⁷ Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (11ème éd.). p.101

⁷⁸ Ibid. p.102

- la démarche scolaire
- la relation éducative :
 - la reconnaissance
- l'accompagnement :
 - aide
 - demande
 - expliquer
- l'échec scolaire :
 - catégorisation
 - difficulté
 - regard des autres.

Nous retrouvons notamment dans les thèmes nos concepts. Au départ, nous avons choisi de mettre le thème « la démarche scolaire » comme sous-thème de la motivation mais nous avons finalement choisi de le mettre comme thème puisse qu'il nous informe sur les pratiques scolaires et non sur de la motivation. De plus, certaines unités de sens auraient pu être dans d'autres sous-thèmes mais nous avons fait le choix ne le mettre dans le thème qui nous paraissait le plus judicieux. C'est pourquoi certaines séquences seront aussi traitées dans plusieurs thèmes lors de notre analyse. Les tableaux thématiques sont consultables en annexes.

2.2- L'analyse des entretiens :

2.2.1- L'entretien de Sophie :

Dans l'entretien de Sophie, nous avons relevé 12 séquences. Le thème de la motivation est le plus important (10 séquences), Sophie n'évoque qu'à une seule séquence le thème de la relation éducative et qu'à une seule séquence le thème des démarches scolaires.

Sophie nous explique que son choix de venir à l'aide aux devoirs a été motivé par les propositions faites par ses professeurs et par sa propre envie (S3, 1.7). Elle nous dit qu'elle veut être aidée (S4, 1.9), et elle veut aussi que quelqu'un lui explique ce qu'elle n'a pas compris (S5, 1.12) qui peut être fait par exemple par ses amis (S5, 1.11). Sophie nous explique qu'à l'aide aux devoirs elle arrive mieux à travailler puisque que c'est calme et qu'« on [lui] explique » (S6, 1.14) et que l'aide aux devoirs cela lui a permis de bien comprendre en cours (S8, 1.20), de mieux apprendre et d'avoir de meilleures notes (S7, 1.16) ce qui est important pour elle. Elle n'a pas de projet futur bien défini (S14, 1.30).

2.2.2- L'entretien de Marion :

Dans l'entretien de Marion, nous avons relevé 26 séquences. Les thèmes de la motivation (10 séquences) et de l'échec scolaire (7 séquences) sont les plus représentés. Les trois autres thèmes sont moins présents : l'accompagnement (4 séquences), la démarche scolaire (3 séquences) et la relation éducative (2 séquences).

Marion nous raconte comment se passe l'aide aux devoirs, « on s'assoie un par table et si on a besoin aide on demande et la personne vient » (M1, 1.4-5), elle « commence par [ses] devoirs pour le lendemain et puis s'il [lui] reste du temps [elle] commence [ses] devoirs pour le » surlendemain (M3, 1.9-10). Marion nous explique les choix pour lesquels elle s'est inscrite à l'aide aux devoirs. Tout d'abord, elle souhaite « avoir de meilleures notes » (M5, 1.12), travailler « à plusieurs » c'est à dire s'entraider « avec [ses] amis, [avec] les autres élèves [et avec] les adultes » (M5, 1.14-15). Nous parlons des autres personnes sur son choix de venir à l'aide aux devoirs et elle dit que les élèves peuvent penser ceux qu'ils veulent car « c'est [son] choix » (M6, 1.20), que ses « parents ça ne les gênent pas » (M7, 1.22). Marion ajoute ensuite que le fait de travailler avec ses amis « c'est agréable » (M8, 1.25) et qu'elle a « moins peur d'être seule » (M9, 1.28). Marion nous explique que l'aide aux devoirs c'est important puisque que quand « [elle a] commencé à y aller [elle] avait une petite moyenne » (M13, 1.41) et qu'avec l'aide aux devoirs elle s'est mise à « faire ses devoirs correctement et silencieusement » (M14, 1.46-47), elle a mieux compris grâce aux explications et donc elle a vu sa moyenne augmentée (M13, 1.42-43). De plus, « en cours [elle] comprend plus facilement » (M15, 1.49). A l'aide aux devoirs, elle apprécie aussi le fait qu'elle puisse « poser plusieurs questions et (...) un peu dans toutes les matières » (M16, 1.51 à 53). Enfin, elle nous parle de son parcours scolaire où

elle a eu des difficultés (M22, 1.76 à 79) qui se sont accumulées qu'elle considère comme « un handicap » (M23, 1.82 à 85) et donc elle n' « arrivait pas vraiment à suivre [mais] avec l'aide aux devoirs c'est plus facile » (M24, 1.88-89).

2.2.3- L'entretien de Audrey:

Dans l'entretien de Audrey, nous avons relevé 24 séquences. Les thèmes de la motivation (8 séquences) et de l'échec scolaire (6 séquences) sont les plus représentés. Les trois autres thèmes sont moins présents : l'accompagnement (5 séquences), la démarche scolaire (3 séquences) et la relation éducative (2 séquences).

Audrey nous explique qu'à l'aide aux devoirs, elle commence par s'asseoir puis elle « sort [son] agenda et regarde ce qu'[elle] a à faire » (A2, 1.9) alors que lorsqu'elle est chez elle, Audrey « s'enferme dans [sa] chambre » (A25, 1.90) sans musique et sans télévision mais elle peut être dérangée par son frère et sa sœur et sa mère n'est pas toujours disponible pour l'aider ou alors elle n'est pas motivée quand elle a eu une journée chargée (A25, 1.90 à 94). Audrey aime aller à l'aide aux devoirs car « on [l']aide et [il y a] du silence » (A26, 1.96) et elle se concentre mieux (A5, 1.17-18). En plus, ses parents sont d'accord mais à condition qu'elle ait des bonnes notes. Audrey nous dit qu'il ne faut pas avoir honte de faire l'aide aux devoirs (A10, 1.33-34) et lorsqu'elle en parle autres ils lui répondent « ba c'est bien » (A9, 1.29) mais eux ils n'aiment pas ça ou alors que personne ne peut venir les chercher le soir (A9, 1.30-31) dans tous les cas elle n'a jamais entendu « de remarque de moquerie » (A11, 1.37). Quant à ses professeurs, ils lui ont conseillé (notamment en français) « parce que ça peut nous améliorer » (A12, 1.39-40). Elle nous dit que l'an dernier elle avait des difficultés en français mais que cette année c'est mieux car l'enseignante explique mieux, elle ne crie pas et elle est gentille (A23, 1.81 à 84). Audrey nous parle aussi de sa classe où elle dit ne pas avoir trop de difficultés mais ne pas être comme les « intellos (...) qui ont 18 de moyenne » (A21, 1.74-77). Pour Audrey, le plus important c'est que les personnes qui l'aident « ne disent pas des réponses fausses, des choses fausses » (A13, 1.45-46). Pour finir, Audrey a remarqué que depuis qu'elle va à l'aide aux devoirs, elle « travaille mieux » (A17, 1.61), elle a « des meilleures notes » (A18, 1.64), « [ses] exercices sont mieux réussis » (A18, 1.65). De plus, lorsque à l'aide aux

devoirs elle s'aperçoit qu'elle « a eu du mal » (A19, l.68) sur un sujet, Audrey va être « plus attentive » (A19, l.67) après en classe malgré « une classe bruyante » (A19, l.67).

2.2.4- L'entretien de Camille:

Dans l'entretien de Camille, nous avons relevé 24 séquences. Le thème de la motivation (11 séquences) est le plus présent. Les quatre autres thèmes sont moins présents : l'accompagnement (5 séquences), la démarche scolaire (3 séquences) l'échec scolaire (3 séquences), et la relation éducative (2 séquences).

Camille nous explique qu'à l'aide aux devoirs, tout d'abord, les surveillantes vont les chercher puis une fois dans la salle, les élèves font leurs devoirs et s'ils ont besoin d'aide, ils peuvent demander aux surveillantes (C1, l.4 à 6) « [en levant] la main » (C13, l.36). Ensuite, elle dit que la personne l'aide, que la personne lui explique, lui ré-explique(C14, l.38-39). Camille dit qu'elle s'est inscrite à l'aide aux devoirs car en rentrant chez elle, elle n'avait pas envie de les faire. Or depuis qu'elle fait ses leçons à l'aide aux devoirs, en rentrant chez elle, elle en a moins à faire le lendemain(C4, l.12 à 14). De plus, elle que même quand elle n'a pas envie de venir car elle n'a pas envie de faire ses devoirs, elle les fait car elle est obligée, elle est la-bas pour travailler et pour les faire (C9, l.24 à 26). Aujourd'hui, elle pense que cela lui a « apporté un peu plus » et qu'elle « travaille un peu plus » (C17, l.47) car elle « sait un peu plus [ses] leçons » (C18, l.49-50). Elle ajoute que le fait que les personnes qui l'aide soit sympathique « c'est encore mieux » (C10, l.29) mais ça ne la dérangerait pas c'était ses enseignants (C11, l.31). Camille nous informe que ses parents sont d'accord pour qu'elle vienne à l'aide aux devoirs (C6, l.18) et que ses amis « disent que c'est normal » (C7, l.20)mais elle ne croit pas que les autres élèves soient au courant (C8, l.21). Pour finir, Camille nous parle de sa classe où elle trouve qu'il y a « beaucoup d'intello » (C19, l.53) qui représente « la plus part de la classe » (C20, l.55). Cette situation gêne Camille puisque qu'elle ressent du dégoût et une baisse de morale quand ils sont des bonnes notes et pas elle, Camille trouve injuste leur facilité à apprendre (C22, l.59 à 61).

3-L'INTERPRETATION DES ENTRETIENS :

3.1- La relation éducative :

A l'analyse des entretiens, nous constatons que les élèves n'ont pas d'importance sur la personne qui les accompagne du moment qu'elle répond à différents critères. Dans un premier temps, l'accompagnateur doit répondre à un critère affectif comme le dit Camille, l'accompagnateur doit être « sympa » (C10,1.27-28) ou encore comme le dit Audrey, l'accompagnateur doit être « gentil » et « ne pas crier » (A23,1.76-80). Dans un second temps, l'accompagnateur doit répondre à un critère de connaissance. Audrey l'exprime en disant que l'accompagnateur ne doit pas donner de « réponses fausses » ou dire « des choses fausses » (A13,1.41-45). Marion préfère que l'accompagnateur soit polyvalent dans toutes les matières plutôt qu'il soit spécialisé dans un domaine. Ce constat rejoint la définition de l'autorité donnée par R. Robbes qui donnent trois pôles à l'autorité, « l'autorité de statut » est représentée par le fait que les élèves l'adulte en générale potentiellement capable de les aider, ensuite « l'autorité de capacité » est présente puisse que les élèves reconnaissent les compétences de l'accompagnateur.

3.2- L'accompagnement :

A l'analyse des entretiens, nous constatons que les élèves n'utilisent pas le mot accompagnement mais le mot « aide ». Pour Marion, elle demande de l'aide quand elle ne comprend pas ou si elle bloque sur une question (M2,1.5) et après elle se sent capable d'expliquer aux autres élèves (M27, 1.91-93). Pour Camille, elle demande de l'aide plus pour que la personne lui explique ou lui ré-explique les choses (C14, 1.36-38) d'une autre manière (C12,1.32) et plus longtemps (C23,1.61-64). Audrey reprend ces deux idées c'est à dire qu'elle demande de l'aide quand elle a besoin que quelqu'un lui explique les choses. Comme le dit Guy Le Bouëdec, il existe trois attitudes d'accompagnement, dans ce cas, nous pouvons constater qu'entre les élèves et l'« accompagnateur » s'est établi une relation de confiance qui est la troisième attitude puisse qu'elles vont susciter son aide et ainsi reconnaître ses compétences. Par contre, il ne nous est pas permis de vérifier les deux autres attitudes avec les éléments que nous avons.

3.3- La démarche scolaire :

A l'analyse des entretiens, nous constatons que l'aide aux devoirs se déroule de manière scolaire puisse que Marion explique que lorsque que les élèves rentrent dans la salle, les élèves s'assoient un par table (M1,l.1-3) puis elle commence ses devoirs après avoir regarder son agenda (M3,l.6-8) ce que confirme Audrey (A2, l.6-8). Marion (M1,l.1-3), Camille (C2,l.6-7) explique que si elles n'arrivent pas faire leurs devoirs alors elles vont solliciter de l'aide. Camille apporte une précision, elle explique qu'elle lève la main pour demander de l'aide (C13,l.33-35).

3.4- L'échec scolaire :

3.4.-Le regard des autres :

A l'analyse des entretiens , nous constatons que les élèves ne sont pas gênées de parler de leurs difficultés notamment en exprimer le fait qu'elles vont à l'aide aux devoirs à des personnes proches comme la famille ou leurs amis. Par contre, en ce qui concerne leurs camarades de classes, nous constatons que d'une manière générale ils ne savent pas, Marion ajoute qu'elle « évite dans parler » (M12,l.43-45) et Audrey dit qu'elle n'a pas subit de « moquerie des choses comme ça » (A11,l.27-30). Nous pouvons imaginer qu'elles ont quand même peur du regard des autres avec les sous-entendu faits. Ainsi nous pouvons dire qu'elle a peur d'être catégoriser comme élève en difficulté et elle a peur que cela modifie le comportement de leurs camarades vis à vis d'elles comme le rappelle Caroline Desombre et Gérard Delelis.

3.5- la difficulté :

Nous avons constater que Audrey utilisait peu le mot « difficulté » lorsqu'elle exprime ses difficultés passées mais elle utilise le mot « en retard » (A22,l.75). Nous remarquons quand utilisant le mot « en retard » il ne renvoie pas à l'idée d'un état permanent comme pourrait avoir la notion d' « échec scolaire » comme le note J.M. Louis et F. Raymond qui renvoie à l'expression « de difficulté » mais que justement elle est en retard mais que petit à petit elle rattrapera ce retard. De plus, elle en parle au passé, alors nous pouvons penser que pour elle ce retard a été rattrapé.

Nous avons constaté que Marion aussi utilisait peu le mot « difficulté » lorsqu'elle exprime ses difficultés passées mais elle utilise le mot « handicap » (M23,1.75-80). Nous remarquons quand utilisant le mot « handicap » qui renvoie plus l'image d'une infirmité dans la représentation générale alors que pour Marion, nous supposons que le mot handicap renvoie plus à l'idée de retard notamment quand elle dit « j'ai eu du mal à démarrer » (M22,1. 64-69) ou « on augmente les leçons pour passer à d'autres leçons » (M23,1.75-80).

3.6-la catégorisation :

Nous avons constaté que les élèves faisaient une catégorisation des élèves selon leurs niveau et leur notes. Elles définissent 3 groupes : « les intellos » (C19,1.52 et A21,1.69-73), les élèves en difficulté et les autres (« A21,1.69-73 »). Nous avons constaté aussi que ces élèves se considèrent ni comme des « intellos » ni comme des élèves en difficulté alors que leurs professeurs les considèrent comme des élèves en difficulté. Nous ne pouvons pas affirmer que l'un ou l'autre a tort au vu des éléments que nous avons recueillis mais nous pouvons dire que les enseignants peuvent avoir des stéréotypes sur les enfants en difficulté comme le rappelle J.M. Louis et F. Raymond ainsi ils peuvent considérer ses élèves comme en difficulté puis qu'ils ont un stéréotype prédéfini de l'élève en difficulté. Mais il se peut aussi que les élèves ont une mauvaise représentation de leur compétence.

3.5- La motivation :

3.5.1- L'envie :

Nous avons constaté que leur souhait de venir à l'aide aux devoirs était motivé par plusieurs facteurs, le premier est le fait d'obtenir de meilleurs notes donc de meilleurs résultats comme l'exprime Marion quand elle dit « pour essayer d'avoir de meilleurs notes » (M5,1.12-15), le second le conseil du professeur comme nous le dit Sophie (S3,1.7), le troisième est l'obligation de venir et de travailler c'est à dire que le soir où l'élève est à

l'aide aux devoirs le fait qu'il soit obligé de travailler va lui permettre de faire ses devoirs ce qui n'est pas forcément le cas chez eux, nous avons remarqué ceci en particulier chez Camille (C4, 1.10-13 et C9, 1.22-25). Nous pouvons dire que ce qui a motivé ces élèves pour s'inscrire sont liés à l'association à la fois à l'attente de résultat suite au travail de leurs devoirs et le sentiment qu'elle va pouvoir réussir ainsi, c'est que nous affirme Eccles dans la théorie valeur/attentes.

3.5.2- La solitude et le groupe:

Nous avons constaté que dans un premier temps que Camille est gênée par les faits que d'autres obtiennent de bonnes notes et pas elle, cette situation est difficile pour Camille,. Puis Camille insiste sur la facilité d'apprentissage des autres élèves qui joue sur sa motivation puisse que cela la « dégoûte » (C22,1.57-60) et ne lui « donne pas le moral » (C22,1.57-60), nous remarquons que comme le souligne Albert Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle va joué un rôle important dans la réussite scolaire, comme nous venons de le voir Camille a un faible sentiment d'efficacité personnelle qui va donc baisser sa motivation intrinsèque donc diminuer son intérêt pour le travail scolaire (ce que nous avons vu précédemment puisse que sans l'aide aux devoirs, elle n'est pas motivée pour travailler).

Dans un deuxième temps, nous avons remarqué que Marion apprécie le fait de travailler avec ses amis (M22,1.22-24), elle trouve cela plus agréable et elle a moins peur d'être seule (M9,1.11-15). Ainsi la motivation de Marion dans son travail scolaire est plus de nature affective.

3.5.3- les résultats scolaires :

Nous avons constaté que d'une manière générale les élèves étaient satisfaites de faire l'aide aux devoirs puisse qu'elles peuvent constater que l'aide aux devoirs a eu un effet sur leur apprentissage comme le dit Sophie (S7,1.16) : « j'apprends mieux » ou comme le dit Marion (M13,1.37-40) : « on apprend mieux » ou encore comme le dit Audrey : « je

travaille mieux » (A17 ;l.46-59) puis le fait de mieux apprendre leurs a permis de mieux comprendre (« on comprend mieux » (M13,l.37-40)) et ainsi d'avoir de meilleurs notes, d'augmenter leurs moyennes (« ça augmente la moyenne » (M13,l.37-40) . Ainsi le fait de mieux comprendre, le sentiment d'efficacité personnelle va être augmenter ce qui avoir des effets positifs sur leur résultat. Nous pouvons ajouter que ce sentiment d'efficacité personnelle va être aussi renforcé positivement par l'obtention de meilleurs résultats et donc ce sentiment d'efficacité personnelle renforce va augmenter la motivation intrinsèque et ainsi son intérêt pour l'aide aux devoirs.

3.5.4-Le travail scolaire :

Tout d'abord, nous avons constaté que l'aide aux devoirs a permis aux élèves d'avoir plus d'explications sur leurs travaux scolaires comme nous le dit Sophie « on m'explique ce que j'ai pas compris » pour cela elles peuvent poser des questions (« par exemple quand on a une question qu'on arrive pas » (M19,l.57-60)), être aider pour trouver la réponse d'un exercice (« t'aider à chercher la réponse » (M19,l.57-60)), faire de nouveaux exercices (« faire d'autres exercices » (A15,l.48-51)), avoir des explications sur du vocabulaire (« on regarde dans le lexique » (A16,l.52-55)), être aider pour revoir une leçon (« réviser la leçon » A15,l.48-51). Ainsi nous constatons que le fait d'avoir des explications nécessite la demande d'aide extérieur qui comme le disent P. Carré et F. Fenouillet, il s'agit d'un moyen pour réguler leur motivation et ainsi maintenir leur effort et leur désir malgré les difficultés rencontrées.

Ensuite, nous avons constaté que le travail scolaire des ses élèves étaient facilités par le fait qu'à l'aide aux devoirs, elles pouvaient mieux se concentrer puisse qu'il y avait du calme ou du silence comme le dit Sophie « c'est plus calme » (S6,l.14) ou Audrey : « y font du bruit et j'ai plus de mal à me concentrer quand j'suis à l'aide aux devoirs je me concentre plus » (A5,l.14-18). Ainsi nous constatons aussi que le fait d'avoir silence cela va favoriser la concentration car l'élève va contrôler ce qui l'entoure. Comme le disent P. Carré et F. Fenouillet, il s'agit d'un autre moyen pour réguler leur motivation et ainsi maintenir leur effort et leur désir malgré les distractions rencontrées.

Par ailleurs, nous constatons que le fait d'aller à l'aide aux devoirs à aussi un effet sur leur comportement en classe, les élèves y sont mieux concentrés (« je suis plus

attentive en classe » (A19,1.63-66)) et elles y travaillent mieux (« je comprends mieux » (S13,1.28) Ainsi l'aide aux devoirs ayant agit sur leur sentiment d'efficacité personnelle va favoriser leurs motivations liées aux activités scolaires en classe.

Enfin, nous constatons d'une manière générale que les deux constats précédents l'aide et le silence sont des moyens que ces élèves ne retrouvent pas forcément chez elles. En effet, Marion nous dit que « si [elle] rentre à la maison et que si [elle] y'arrive pas [bien] on puisse pas m'aider » (M5,1.11-15), Audrey dit que « [sa] mère est pas souvent libre pour m'aider à faire mes devoirs » ou « [son frère et sa sœur] y sont un peu p'tit donc y font du bruit » (A5,1.14-18) et Camille dit qu' « il y avait personne pour [l]'aider » (C2,1.69-72) .

3.6- le vocabulaire :

Nous avons constaté que pendant les entretiens, les interviewés ne parlaient pas toujours à la première personne du singulier « je » mais elles utilisaient aussi le « nous » et le « on ». nous avons alors cherché à comprendre pourquoi elles utilisaient ses trois prenos et nous avons obtenu le tableau suivant :

| | « je » | « nous » | « on » |
|--------------------|--|---|--|
| Désignation | Pour les actions qu'elle fait à l'aide aux devoirs | Les élèves de l'aide aux devoirs + elle Pour l'aide apportée (l'accompagnateur nous aide) | Les accompagnateurs de l'aide aux devoirs |
| | Quand elle parle de ses résultats scolaires | Le groupe d'élèves de l'aide aux devoirs | Les élèves de l'aide aux devoirs + elle pour les démarches de l'aide aux devoirs |
| | Quand elle parle de quelque chose de personnel | | Les élèves de l'aide aux devoirs + elle pour les attitudes de l'aide aux devoirs (on comprend) |
| | Quand elle parle d'un sentiment d'un ressenti | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Quand elle parle de ses démarches à l'aide aux devoirs | | |
|--|--|--|--|

Nous avons alors fait le constat que le « je » était majoritairement utilisé dans les situations relevant du privé alors que le « nous » ou le « on » désignent des situations que les groupes d'élèves de l'aide aux devoirs vit ensemble. Ainsi nous supposons qu'ils existent un sentiment d'apparence à un groupe constitué des élèves participant à l'aide aux devoirs. Nous constatons aussi que ce sentiment doit être plus moins important selon les personnes puisse que suivant nos interviewés la fréquence d'utilisation du « nous /on » est différente.

Conclusion

Notre question de départ s'est ancré tout d'abord suite à un constat fait au bout d'un an de travail comme assistante d'éducation au sein d'un collège. Nous nous interrogeons au départ sur « en quoi l'accompagnement éducatif peut-il redonner la motivation d'apprendre aux élèves en difficulté ». Après avoir enrichi notre approche théorique, nous avons alors formulé les hypothèses suivante :

La première que le regard que l'élève porte sur l'accompagnateur peut permettre à l'élève de reprendre confiance en lui et de se remotiver pour apprendre.

La seconde que le travail en groupe peut favoriser les échanges et favoriser les apprentissages.

Le troisième que la hiérarchisation des élèves joue un rôle sur la motivation des élèves.

Afin d'explorer nos hypothèses, nous avons conduit quatre entretiens semi-directifs auprès des élèves participant à l'aide aux devoirs (atelier de l'accompagnement éducatif). L'analyse des entretiens qui a suivi nous a permis d'identifier 5 thèmes.

Le plus important thème étant la motivation. L'analyse des entretiens nous a permis de constater qu'en premier que la participation à l'aide aux devoirs motivée par l'association à la fois de l'attente de résultat suite au travail de leurs devoirs et le sentiment que l'aide aux devoirs va pouvoir aux élèves de réussir. Ensuite, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves qui joue un rôle dans la réussite scolaire va être augmenté avec la participation à l'aide aux devoirs puisse que leurs résultats vont être améliorés. De plus, l'aide aux devoirs va favoriser la régulation positive de la motivation en maintenant l'effort et le désir malgré les difficultés et les distractions rencontrées grâce à l'aide apportée et l'atmosphère calme. L'augmentation de motivation va ainsi avoir des conséquences positives sur le travail en cours et que la motivation était augmentée lorsque pendant l'aide aux devoirs les élèves pouvaient entre amis. Encore, nous avons remarqué que le sentiment de réussite personnelle d'un élève était diminué lorsque les autres élèves obtenaient de très bons résultats facilement.

Au regard de notre première hypothèse, nous pouvons dire que le travail de l'accompagnateur au sein de l'aide aux devoirs va permettre aux élèves de se remotiver pour apprendre et que leur confiance va être améliorée puis que leur sentiment d'efficacité personnelle va être amélioré mais nous ne pouvons pas dire que c'est le regard que l'élève porte sur l'accompagnateur peut permettre à l'élève de se remotiver pour apprendre.

Au regard de notre troisième hypothèse nous pouvons dire que le regard des autres a une influence sur la motivation, elle est positive si les élèves sont aidés par leurs camarades mais elle est négative en cas de remarques. La hiérarchisation des élèves entre « bons et mauvais » va aussi jouer sur la motivation suivant son groupe d'appartenance.

Au regard de notre troisième hypothèse nous pouvons dire que le travail en groupe notamment avec des amis va permettre des échanges et de motiver les élèves dans leurs apprentissages

Le second thème est l'échec scolaire. L'analyse des entretiens nous a permis de constater que les élèves parlaient de leur participation à l'aide aux devoirs qu'à leur famille et amis proches dans la crainte de se retrouver catégorisé comme élève en difficulté. De plus, nous avons constaté que les élèves ne parlent ni d'échecs scolaire, ni de difficulté mais de retard ou de handicap pour caractériser leurs difficultés.

Le troisième thème est l'accompagnement. L'analyse des entretiens nous a permis de constater que les élèves n'utilisent pas le mot « accompagnement » mais le mot « aide » ainsi ils ont plus le sentiment d'être aidé qu'accompagné. Ensuite, nous avons constaté qu'il s'établit une relation de confiance entre l'accompagnateur et les élèves.

Le quatrième thème est la relation éducative. L'analyse des entretiens nous a permis de constater que l'accompagnateur doit être capable d'aider et aussi des connaissances. Ainsi les élèves reconnaîtront l'autorité de l'accompagnateur.

Le cinquième thème est la démarche scolaire. L'analyse des entretiens nous a permis de constater que l'aide aux devoirs se déroulait en respectant les codes de l'école.

Ainsi, l'aide aux devoirs joue un rôle sur la motivation des élèves et donc sur leur travail scolaire.

Annexes

Questionnaire sur l'aide aux devoirs

1. Tu t'es inscrit : au trimestre 1 ☐ au trimestre 2 ☐

2. As-tu choisi de venir à l'aide aux devoirs ? Pourquoi ?

3. Qu'est-ce que tu attendais de l'aide aux devoirs en t'inscrivant ?

4. Peux-tu expliquer comment tu t'organises pour faire tes devoirs à la maison ?

5. Peux-tu donner au moins deux exemples de ce qui t'incite à faire tes leçons pendant l'aide aux devoirs ?

6. Penses-tu qu'il est plus facile de travailler à l'aide aux devoirs ? explique pourquoi c'est plus facile ou moins facile qu'à la maison :

7. Quand tu ne viens pas à l'aide aux devoirs, fais-tu tes devoirs ? Pourquoi ?

8. Répond aux questions suivantes en cochant la réponse qui correspond le mieux selon toi :

- Penses-tu que depuis que tu viens à l'aide aux devoirs cela a amélioré tes notes :

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Pas assez ☐ Assez ☐ Beaucoup

- Penses-tu que depuis que tu viens à l'aide aux devoirs cela t'aide à mieux comprendre quand tu es en classe :

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Pas assez ☐ Assez ☐ Beaucoup

- Penses-tu que depuis que tu viens à l'aide aux devoirs, tu fais plus facilement tes devoirs :

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Pas assez ☐ Assez ☐ Beaucoup

- Penses-tu que de te faire aider par un camarade t'aide à faire tes devoirs :

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Pas assez ☐ Assez ☐ Beaucoup

- Penses-tu que faire tes devoirs dans la matière que tu aimes en premier :

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Pas assez ☐ Assez ☐ Beaucoup

Remarque :

Grille d'entretien :

Question de départ :

- Raconte-moi l'aide aux devoirs en te rappelant d'un jour en particulier ? Peut être la dernière fois ?

La motivation :

- qu'est ce qui a motivé ce choix de t'y inscrire ?
- Est-ce que c'est quelque chose d'important pour toi ?

Le groupe :

- Quel regard porte les gens de ton entourage sur ton travail à l'aide aux devoirs ? tes parents, tes amis, tes camarades de classe

Accompagnement :

- Le fait que tu sois accompagné/aidé par des personnes qui ne sont pas des professeurs est ce que cela est important ?
- Lorsque que tu n'arrives pas à faire tes devoirs, explique-moi ce que tu peux faire ?
- Si tu repenses à ton travail avant de venir à l'aide aux devoirs et à ton travail scolaire maintenant qu'est ce que tu dirais ?

Hiérarchisation / échec scolaire :

- Si tu te compares à tes camarades de classe crois-tu avoir plus de difficultés que les autres ?
- Décris-moi comment on peut t'aider ? Qui ?

Conventions de transcription des entretiens

Les conventions de transcription retenues pour les trois entretiens sont les suivantes :

| | |
|------------------|--|
| (rires) | Lorsque qu’au cours de la conversation un échange nous a amené à rire |
| (sourire) | Lorsque qu’au cours de la conversation un échange nous a amené à sourire. |
| (silence) | Lorsque l’interviewé se taisait momentanément. |
| | Lorsque l’interviewé se taisait longuement. |
| MOT | Lorsque l’interviewé, dans son discours, insistait particulièrement sur un mot. |
| [phrase] | Lorsque nous apportons une précision sur le déroulé de l’entretien. |
| Mot /mot | Lorsque nous avons hésiter dans la transcription du discours entre deux mots. |
| mooooot | Lorsque l’interviewé, dans son discours, prononce plus longuement la syllabe. |
| (murmure) | Lorsque l’interviewé, dans son discours, prononce un mot ou une phrase en murmurant. |

Nous avons transcrit les paroles des enquêtés telles qu’elles ont été dites, en essayant de respecter au mieux le rythme, les hésitations du discours et en conservant la syntaxe en l’état.

1 **Entretien du 3 février 2010 avec Sophie**

2 **s1- est ce que tu peux m'expliquer comment tu faisais tes devoirs avant de venir à**
3 **l'aide aux devoirs ?**

4 S1- ba, j'apprenais mes leçons et après ba je faisais mes devoirs

5 **s2- est ce que tu te faisais aider ?**

6 S2- (silence) non.

7 **s3- pourquoi tu t'es inscrite à l'aide aux devoirs ?**

8 S3- ba c'est les profs qui m'ont dit de venir et aussi parce que j'avais envie.

9 **s4- mais pourquoi tu avais envie ?**

10 S4 ba pour m'aider. (rires)

11 **s5- pourquoi c'est plus**

12 S5- on m'explique (silence) ce que j'ai pas compris ya mes amis aussi qui peuvent
13 m'expliquer ce que j'ai pas compris et pis si j'ai oublié un truc ils peuvent me prêter

14 **s6- c'est quoi pour toi la différence entre l'aide aux devoirs et tes devoirs chez toi ?**

15 S6-c'est plus calme et j'y arrive mieux on m'explique

16 **s7- est ce que c'est important pour toi de venir à l'aide aux devoirs ?**

17 S7-oui j'apprends mieux j'ai des meilleures notes

18 **s8- si tu pouvais venir l'aide aux devoirs quand tu veux tu viendrais ?**

19 S8-ba si je viendrais quand même

20 **s9- est ce que tu dirais que cela t'aide en cours ?**

21 S9-oui je comprends mieux j'y arrive mieux

22 **s10- la personne qui fait de l'aide aux devoirs a-t-elle de l'importance ?**

23 S10-ba non je trouve que c'est pareil

24 **s11- depuis que tu viens à l'aide aux devoirs est ce que cela a changé des choses ?**

25 S11-oui j'ai des meilleures notes

26 **s12- est ce que tu as changé ta manière d'organiser ton travail ?**

27 S12-euh non pas trop

28 **s13- en classe ?**

29 S13-euh je comprends mieux

30 **s14- as-tu un projet ?**

31 S14-non je sais pas trop

32 **s15- as-tu des choses à rajouter ?**

33 S15-non euh non.

1 **Entretien du 10 mars 2010 avec Marion**

2 **m1-Raconte moi l'aide aux devoirs en te rappelant d'un jour en particulier ? Peut**
3 **être la dernière fois ?**

4 M1-Euh déjà on s'assoie un par table et si on a besoin aide on demande et la personne
5 vient

6 **m2-Qu'est ce que tu veux dire par « si on a besoin aide » ?**

7 M2-Quand on comprend pas quand on est bloqué sur une question des choses comme ça

8 **m3-D'accord donc tu m'as dis tu t'assoies seule à une table et après tu fais quoi ?**

9 M3-Ba je commence par mes devoirs pour le lendemain et puis s'il me reste du temps je
10 commence mes devoirs pour le lendemain

11 **m4-D'accord as-tu un ordre pour faire tes devoirs pour le lendemain ?**

12 M4-Non pas spécialement dans l'ordre de mon agenda

13 **m5-qu'est ce qui a motivé ce choix de t'y inscrire ?**

14 M5-ba déjà pour essayer d'avoir de meilleures notes pour pas que si je rentre à la maison et
15 que si je y'arrive pas bien on puisse pas m'aider et euh parce que je trouve que c'est bien
16 parce qu'on peut être à plusieurs et on peut s'aider entre autre (silence) avec mes amis les
17 autres élèves les adultes pour nous dire si elles connaissent ou pas

18 **m6-d'accord, quel regard porte les gens de ton entourage sur ton travail à l'aide aux**
19 **devoirs ?**

20 M6-ba (silence) ba ya pas vraiment de regard c'est mon choix et puis après si ça leur plait
21 pas c'est pas très grave

22 **m7-tes parents ?**

23 M7-non mes parents ça les gênent pas

24 **m8-tes amis ?**

25 M8-mes amis y'en a qui sont avec moi donc euh c'est agréable de savoir qu'il ya d'autres
26 gens qu'on connaît avec nous pour pas se retrouver toute seule

27 **m9-oui**

28 M9-je me sens mieux j'ai moins peur d'être seule et puis euh par exemple si une camarade
29 que tu connais mais qu'est pas dans la même classe que toi et que elle a déjà fait l'exercice
30 elle peut t'aider et si la personne *[pour désigner l'adulte qui aide]* est avec quelqu'un
31 d'autre

32 **m10-peut tu m'expliquer ce que tu veux dire par « moins seule » ?**

33 M10-ba euh (silence) de se retrouver seule c'est à dire sans amis et puis qu'après si elles
34 sont pas avec toi elles peuvent se moquer de toi des choses comme ça

35 **m11-d'accord, ça t'es déjà arrivé ?**

36 M11-non

37 **m12-et tes camarades de classe autre que tes amis ?**

38 M12-non pas forcément euh (silence) en faite j'évite d'en parler parce que euh ça pourrait
39 leur arriver d'y aller aussi donc après (silence)

40 **m13-est ce que c'est quelque chose d'important pour toi ?**

41 M13-OUI (sourire) parce que j'ai commencé à y aller j'avais une p'tite moyenne et puis
42 avec l'aide aux devoirs comme je fais mes devoirs et que ils nous expliquent et bein on
43 apprend mieux et on comprend mieux et donc ça augmente la moyenne

44 **m14-D'accord, et par tes notes ?**

45 M14-Oui de faire mes devoirs dans le silence et quand on a des petites sœurs c'est pas
46 toujours évident et euh donc ça permet de faire mes devoirs correctement et
47 silencieusement

48 **m15-D'accord d'autres choses ?**

49 M15-En cours je comprends plus facilement ya moins de choses ou je comprends rien

50 **m16-D'accord, le fait que tu sois accompagné/aidé par des personnes qui ne sont pas**
51 **des professeurs est ce que cela est important ?**

52 M16-Ba euh c'est bien tu connais plus de personnes et puis euh tu peux leurs poser
53 plusieurs questions et que si t'as qu'un prof de math et que t'as besoin en anglais c'est pas
54 facile que la tu peux demander un peu dans toutes matières

55 **m17-D'accord donc s'il y avait qu'un professeur il ne pourrait pas t'aider dans toutes**
56 **les matières en faite ?**

57 M17-Si mais il serait pas tout correctement il serait plus de chose dans sa matière à lui

58 **m18-Donc ce que tu apprécies si j'ai bien compris c'est que ceux qui t'aident, ils sont**
59 **plus polyvalents ?**

60 M18-Oui voilà

61 **m19-lorsque que tu n'arrives pas à faire tes devoirs, explique-moi ce que tu peux**
62 **faire ?**

63 M19-ba par exemple quand on a une question qu'on y'arrive pas euh t'appelle la personne
64 elle vient et elle peut t'expliquer les mots qui y'a dedans et t'aider à chercher la réponse
65 donc ça c'est plutôt bien euh

66 **m20-elle peut t'aider à d'autres choses ?**

67 m20-ba oui par exemple dans les cours ou y'a des mots compliqués elle peut t'expliquer
68 s'que ça veut dire

69 **m21-si tu repenses à ton travail avant de venir à l'aide aux devoirs et à ton travail**
70 **scolaire maintenant qu'est ce que tu dirais ?**

71 M21-ba euh je dirais que c'est plus simple c'est plus simple à faire ces devoirs tu sais
72 comment tu dois chercher car elle t'a montré et donc tu seras comment répondre formuler
73 tes phrases

74 **m22-si tu te compares à tes camarades de classe crois-tu avoir plus de difficultés que**
75 **les autres ?**

76 M22-oui parce que bein quand j'étais plus petite j'ai eu du mal à démarrer et donc j'ai eu
77 beaucoup de soucis de euh quand j'suis arrivée en sixième j'avais jamais fait d'anglais et

- 78 euh la avec l'aide aux devoirs ça m'aide mieux à comprendre donc j'participe plus en
79 anglais et pis je comprends mieux
- 80 **m23-d'accord quand tu disais « j'ai eu du mal à démarrer et donc j'ai eu beaucoup de**
81 **soucis » tu peux m'expliquer ?**
- 82 M23-oui ba j'ai eu du mal à écrire et quand j'suis arrivée en CP je savais pas l'alphabet et
83 ça était un handicap et après pour les dictées j'ai du mal à retenir euh donc c'est encore un
84 handicap et pis j'arrivais pas à faire toujours mes exercices et donc je laissais tomber que
85 voilà
- 86 **m24-ce que tu appelles « cet handicap » est toujours présent ?**
- 87 M24-comme chaque année on augmente les leçons pour passer à d'autres leçons et que les
88 leçons d'avant je les connaissais pas tellement j'arrivais pas tellement à suivre avec aide
89 aux devoirs c'est plus facile
- 90 **m25-décris-moi comment on peut t'aider**
- 91 M25-ba euh non je vois pas
- 92 **m26-et qui ?**
- 93 M26-euh peut être que si on était à deux on s'aiderait plus et que si on a un problème au
94 même endroit on appelle la personne pour nous expliquer et si après y'en a une qu'a oublié
95 un p'tit peu et que l'autre s'en rappelle un peu ça peut être pratique
- 96 **m27-et toi tu te sentirais capable d'aider quelqu'un d'autre ?**
- 97 M27-oui parce que avec l'aide aux devoirs je comprends les leçons et pis si à cet endroit
98 j'ai compris et pis que le personne a pas compris je peux lui expliquer et lui dire comment
99 faire
- 100 **m28-peut tu m'expliquer comment tu faisais tes devoirs avant de venir ?**
- 101 M28-ba avant j'arrivais chez moi je m'installais à mon bureau si j'arrivais pas à une
102 question euh j'essayais de chercher et si j'arrivais pas je laissais tomber on peut pas
103 m'aider ma mère travaille tard le soir et pis c'était souvent en anglais que j'avais des
104 difficultés et mes parents ont jamais fait d'anglais donc c'est pas pratique
- 105 **m29-oui** (silence)
- 106 **m30-veux tu ajoutes quelques choses ?**
- 107 M30-non c'est bon.

1 **Entretien du 17 mars 2010 avec Audrey**

2 **a1-Raconte moi l'aide aux devoirs en te rappelant d'un jour en particulier ? Peut**
3 **être la dernière fois ?**

4 A1-Ba à l'aide aux devoirs on fait nos devoirs et quand on a besoin d'aide on demande à
5 la surveillante de nous aider elle nous aide comme y faut elle nous explique comment faire
6 et tout ça

7 **a2-D'accord, comment ça se passe, rappelle- toi à partir du moment où tu rentres de**
8 **la salle ?**

9 A2-Ba je vais m'asseoir, je sors mon agenda et regarder ce que j'ai à faire

10 **a3-D'accord et après ?**

11 A3-Ba euh par exemple si j'ai un exercice de math à faire et si je comprends pas je
12 demande de l'aide à la surveillante

13 **a4-Oui est ce que tu as un ordre pour faire tes devoirs ?**

14 A4-Euh non je les fais comme c'est dans mon agenda, non ya pas d'ordre

15 **a5-qu'est ce qui a motivé ce choix de t'y inscrire ?**

16 A5-ba déjà quand je suis à la maison ya mon frère et ma sœur et y sont un peu p'tit donc y
17 font du bruit et j'ai plus de mal à me concentrer quand j'suis à l'aide aux devoirs je me
18 concentre plus et ma mère est pas souvent libre pou m'aider à faire mes devoirs donc les
19 surveillantes elles peuvent m'aider

20 **a6-d'accord (silence)**

21 **a7-quel regard porte les gens de ton entourage sur ton travail à l'aide aux devoirs ?**

22 A7-ba ça ça fait trop rien (silence)

23 **a8-tes parents ?**

24 A8-non mes parents ils disent trop rien du moment que je ramène des bonnes notes et tout
25 ça ça fait rien ba moi mes parents ils préfèrent que je fasse de l'aide aux devoirs pour
26 augmenter mes résultats et mes devoirs plutôt qu'à la maison par exemple avec du bruit et
27 que je j'arrive pas à comprendre ma leçon

28 **a9-d'accord et tes amis ?**

29 A9-je leur dis pas vraiment que j'suis à l'aide aux devoirs après ils disent ba c'est bien moi
30 j'le fais pas j'aime pas ça et après j'ai personne pour venir me chercher des trucs comme ça
31 donc (silence)

32 **a10-pourquoi tu leur dis pas il y a une raison ?**

33 A10-non euh ba si on fait aide aux devoirs ya pas de quoi avoir honte on va die de faire
34 aide aux devoirs

35 **a11-les autres camarades de ta classe ?**

36 A11-ba pff y'en n'a qui savent pas que je fais aide aux devoirs et y'en a qui font aussi aide
37 aux devoirs ya jamais de remarque de moquerie des choses comme ça

38 **a12-et les professeurs ?**

39 A12-ba justement les professeurs ils trouvent ça bien qu'on fasse aide aux devoirs parce
 40 que ça peut nous améliorer justement la prof de français nous a dit qu'on devrait faire aide
 41 aux devoirs parce qu'en français on est pas très bon (rires) donc elle nous a conseillés de
 42 faire ça

43 **a13-d'accord, (silence) le fait que tu sois accompagné/aidé par des personnes qui ne**
 44 **sont pas des professeurs est ce que cela est important ?**

45 A13-non du moment que du moment qu'ils disent pas des des réponses fausses des choses
 46 fausses ça me va c'est pas comme si c'était euh quelqu'un qui avait aucune connaissance et
 47 qui disait des réponses totalement à côté de la plaque

48 **a14-et si par exemple la personne ne sait pas répondre**

49 A14-c'est pas grave je peux demander à d'autres personnes plus tard

50 **a15-lorsque que tu n'arrives pas à faire tes devoirs, explique-moi ce que tu peux**
 51 **faire ?**

52 a15-réviser la leçon et euh essayer de faire d'autres exercices du même genre pour euh dire
 53 à peu près les même réponses donc (silence) on connaît mieux la leçon on connaît plus
 54 d'exemples donc ça nous permet d'avoir plus de réponse pour l'exercice

55 **a16-et quand tu es à l'aide aux devoirs en particulier ?**

56 A16-ba euh si c'est une matière comme l'anglais l'espagnol on regarde dans le lexique
 57 pour savoir des mots ou alors on regarde dans le livre pour les leçons ou on peut demander
 58 un autre élève

59 **a17-d'accord, si tu repenses à ton travail avant de venir à l'aide aux devoirs et à ton**
 60 **travail scolaire maintenant qu'est ce que tu dirais ?**

61 A17-ba que je travaille mieux quand je fais aide aux devoirs que quand je faisais pas aide
 62 aux devoirs

63 **a18-tu veux dire quoi par « je travaille mieux »**

64 a18-ça veut dire que dans les matières j'ai des meilleures notes que mes exercices sont
 65 mieux réussis mais après ya des matières où j'ai un peu baissé mais un petit peu

66 **a19-et en classe ?**

67 A19-ba c'est une classe bruyante donc ya des matières où je suis plus attentive que
 68 d'autres mais sinon si à l'aide aux devoirs j'ai eu du mal par exemple en français ba je vais
 69 écouter plus en classe à ce sujet là

70 **a20-d'accord et ça tu ne le faisais pas avant ?**

71 A20-non

72 **a21-si tu te compares à tes camarades de classe crois-tu avoir plus de difficultés que**
 73 **les autres ?**

74 A21-pas plus de difficultés j'suis comme tout le monde mais bien sur j'suis pas comme
 75 ceux qui sont dans la classe/case des intellos (rires) ya en a qui ont 18 de moyenne donc
 76 (rires) que j'suis pas comme eux j'suis j'ai pas trop de difficultés j'pense pas être en
 77 retard

78 **a22-dans ta scolarité tu as déjà eu l'impression d'être ...**

79 a22-...en retard

80 **a23-oui plus en difficulté ?**

81 a23-eeeeuuuh oui c'était euh c'était l'année dernière c'était en français j'ai c'était par
82 rapport à la prof que j'avais l'année dernière j'trouve qu'expliquer mal fin à peu près mal
83 ça fait que je comprenais moins bien la leçon mais la prof que j'ai cette année elle explique
84 bien elle est gentille elle crie pas

85 **A24-d'accord, décris-moi comment on peut t'aider comment t'aimerais qu'on t'aide**
86 **quand tu as une difficulté ?**

87 A24-ba non je demande qu'on m'explique

88 **a25- est- ce que tu peux m'expliquer comment tu faisais tes devoirs avant de venir à**
89 **l'aide aux devoirs ?**

90 A25-ba je m'enfermais dans ma chambre et euuuh y'avait pas de musique y'avait pas de
91 télé y'avait juste mon cahier ma leçon à coté et mon exercice des fois c'était pas très réussi
92 avec mon frère et ma sœur qui faisait du bruit ma mère qu'était pas toujours libre mais ya
93 des jours ou je suis pas trop motivé pour les faire par exemple pour le jeudi je suis pas très
94 motivé c'est la journée la plus chargé alors pour les devoirs le jeudi on le plus de devoirs.

95 **a26-est ce que c'est quelque chose d'important pour toi ?**

96 A26-ba oui car on m'aide ya le silence

97 **a27-est ce que tu as des choses à ajouter ?**

98 A27-non

1 **Entretien du 17 mars 2010 avec Camille**

2 **c1 -raconte-moi l'aide aux devoirs en te rappelant d'un jour en particulier ? Peut**
3 **être la dernière fois ?**

4 C1 -Ba, les surveillants nous cherchent après on va à la salle après on essaie de faire nos
5 devoirs et tout et si on a besoin d'aide on les appelle et ils font tout leur possible pour nous
6 aider voilà.

7 **c2 -D'accord, explique-moi comment tu t'organises pour faire tes devoirs ?**

8 C2 -(silence) ba (silence) je prends les plus compliqués que j'arrive pas et je demande.

9 **c3 -Tu prends ton agenda et après tu fais quoi ?**

10 C3 -Je regarde les matières que je dois faire et je prends celle que j' préfère d'abord.

11 **c4 -qu'est ce qui a motivé ce choix de t'y inscrire ?**

12 C4 -Ba comment ça euh j'ai pas trop la flemme en rentrant chez moi de faire mes devoirs
13 comme ça je les fais à l'aide aux devoirs et comme ça j'peux les faire le lendemain parce
14 que j'en ai qu'un p'tit peu.

15 **c5 -quel regard porte les gens de ton entourage sur ton travail à l'aide aux devoirs ?**

16 C5 -Ba euh il s'en foute

17 **c6 -Tes parents ?**

18 C6 -Ba ça va ils sont plutôt d'accord

19 **c7 -Tes amis ?**

20 C7 -Ba ils disent que c'est normal

21 **c8 -Tes camarades de classe ?**

22 C8 -(silence) je crois pas qu'ils savent euh je crois pas qu'ils savent trop

23 **c9 -d'accord, est ce que c'est quelque chose d'important pour toi ?**

24 C9 -ba ça va, des fois j'ai pas trop envie de venir mais (silence) parce que j'ai plus trop
25 envie de faire mes devoirs mais je suis obligée et on est là pour travailler j'suis là pour les
26 faire

27 **c10-le fait que tu sois accompagné/aidé par des personnes qui ne sont pas des**
28 **professeurs est ce que cela est important ?**

29 C10 -Ba oui vu que je les trouve sympa c'est encore mieux

30 **c11 -Si c'étaient tes professeurs est ce que ça te gênerait ?**

31 C11 -Non pas plus que ça non ça va

32 **c12-Qu'est que ça t'apporte que ça ne soit pas tes profs ?**

33 C12 -Ba j'sais pas , on peut m'expliquer autrement.

34 **c13 -lorsque que tu n'arrives pas à faire tes devoirs, explique-moi ce que tu peux**
35 **faire ?**

36 C13 -Ba je lève la main et pis je demande

37 **c14 -Oui**

38 C14 -On m'aide on m'explique, on ré-explique on fait d'autres exercices que c'ui
39 [*contraction de celui*] qu'on doit faire

40 **c15 -si tu repenses à ton travail avant de venir à l'aide aux devoirs et à ton travail**
41 **scolaire maintenant qu'est ce que tu dirais ?**

42 C15 -Euh

43 **c16-Tu veux que je recommence ?**

44 C16-Oui

45 **c17-Quand tu repenses à comment tu faisais tes devoirs avant de venir à l'aide aux**
46 **devoirs et à maintenant, qu'est ce que tu dirais ?**

47 C17-Ba je pense que je travaille un peu plus je pense que ça apporte un peu plus (silence)

48 **c18-Oui mais quoi ?**

49 C18-Ba j'essaie ba déjà je sais un peu plus mes leçons et tout mais je trouve qu'un jour ça
50 suffit pas , je faire le lundi et jeudi après.

51 **c19-si tu te compares à tes camarades de classe, crois tu avoir plus de difficultés que**
52 **les autres ?**

53 C19-Ouai (silence) dans ma classe ya beaucoup de d'intello et tout

54 **c20-Oui**

55 C20-La plus part de la classe c'est les meilleurs

56 **c21-Oui**

57 C21-Et ça me gêne un peu

58 **c22-Qu'est ce que ça à comme impacte ?**

59 C22-Ba sa me dégoûte sa me donne pas le moral car les autres ont plus de bonnes notes et
60 que moi j'en ai pas (silence) ils ont plus de facilité à apprendre que moi (silence) c'est pas
61 juste (murmure)

62 **c23-décris-moi comment on peut t'aider ?**

63 C23-(silence) ba je sais pas trop , en m'expliquant longtemps (silence) jusqu'à ce que ça
64 rentre par exemple si je sais pas une leçon d'histoire que j'arrive pas à l'apprendre ba que
65 quelqu'un m'explique et tout

66 **c24-ce quelqu'un ça peut être qui ?**

67 C24-les surveillantes (silence) ma famille

68 **c25-explique-moi comment tu faisais tes devoirs avant de venir ?**

69 C25-(silence)

70 **c26-comment tu t'organises chez toi ?**

71 C26- (silence) des fois je fais pas mes devoirs ou je les fais vite fait par exemple mes
72 exercices de math je les ai fait en faite j'avais rien compris alors j'ai presque rien fait il y
73 avait personne pour m'aider, j'aime pas trop pff après je peux pas sortir

74 **c27-est ce que tu veux ajouter des choses ?**

75 C27-non

Analyse de l'entretien du 3 mars 2010 avec Sophie

| Lignes | Entretien avec Sophie | Unité de sens | Sous-thème | Thème |
|---------|---|---|-------------------|------------|
| 2 à 4 | s1- est ce que tu peux m'expliquer comment tu faisais tes devoirs avant de venir à l'aide aux devoirs ? S1- ba, j'apprenais mes leçons et après ba je faisais mes devoirs | « ... j'apprenais mes leçons ... » « ... je faisais mes devoirs... » | Démarche scolaire | Motivation |
| 5 à 6 | s2- est ce que tu te faisais aider ? S2- (silence) non. | Non retenue | | |
| 7 à 8 | s3- pourquoi tu t'es inscrite à l'aide aux devoirs ? S3- ba c'est les profs qui m'ont dit de venir et aussi parce que j'avais envie | « ...c'est les profs qui m'ont dit de venir... » « ...aussi parce que j'avais envie... » | Envie | Motivation |
| 9 à 10 | s4- mais pourquoi tu avais envie ? S4 ba pour m'aider. (rires) | « ... pour m'aider... » | Envie | Motivation |
| 11 à 13 | s5- pourquoi c'est plus S5- on m'explique (silence) ce que j'ai pas compris ya mes amis aussi qui peuvent m'expliquer ce que j'ai pas compris et pis si j'ai oublié un truc ils peuvent me prêter | « ... on m'explique ce que j'ai pas compris ... » « ... ya mes amis aussi qui peuvent m'expliquer... » « ... si j'ai oublié un truc ils peuvent me prêter ... » | Travail scolaire | Motivation |
| 14 à 15 | s6- c'est quoi pour toi la différence entre l'aide aux devoirs et tes devoirs chez toi ? S6-c'est plus calme et j'y arrive mieux on m'explique | « ... c'est plus calme... » « ... j'y arrive mieux... » « ... on m'explique... » | Travail scolaire | Motivation |

| | | | | |
|---------|---|---|-------------------|--------------------|
| 16 à 17 | s7- est ce que c'est important pour toi de venir à l'aide aux devoirs ? S7-oui j'apprends mieux j'ai des meilleures notes | «... j'apprends mieux...» «...j'ai des meilleures notes... » | Résultat scolaire | Motivation |
| 18 à 19 | s8- si tu pouvais venir l'aide aux devoirs quand tu veux tu viendrais ? S8-ba si je viendrais quand même | « ... si je viendrais quand même ... » | Envie | Motivation |
| 20 à 21 | s9- est que tu dirais que cela t'aide en cours ? S9-oui je comprends mieux j'y arrive mieux | «...je comprends mieux... » « ... j'y arrive mieux... » | Travail scolaire | Motivation |
| 22 à 23 | s10- la personne qui fait de l'aide aux devoirs a-t-elle de l'importance ? S10-ba non je trouve que c'est pareil | « ... c'est pareil... » | Reconnaissance | Relation éducative |
| 24 à 25 | s11- depuis que tu viens à l'aide aux devoirs est ce que cela a changé des choses ? S11-oui j'ai des meilleures notes | « ... j'ai des meilleures notes...» | Travail scolaire | Motivation |
| 26 à 27 | s12- est ce que tu as changé ta manière d'organiser ton travail ? S12-euh non pas trop | Non retenue | | |
| 28 à 29 | s13- en classe ? S13-euh je comprends mieux | « ... je comprends mieux... » | Travail scolaire | Motivation |
| 30 à 31 | s14- as-tu un projet ? S14-non je sais pas trop | « ...je sais pas trop... » | Avenir/ projet | Motivation |
| 32 à 33 | s15- as-tu des choses à rajouter ? S15-non euh non | Non retenue | | |

Analyse de l'entretien du 10 mars 2010 avec Marion

| Lignes | Entretien de Marion | Unité de sens | Sous-thème | Thème |
|---------|--|--|-------------------|----------------|
| 2 à 5 | m1-Raconte moi l'aide aux devoirs en te rappelant d'un jour en particulier ? Peut être la dernière fois ? M1-Euh déjà on s'assoie un par table et si on a besoin aide on demande et la personne vient | « ...déjà on s'assoie un par table... » « ... et si on a besoin aide on demande et la personne vient... » | Aide | Accompagnement |
| 6 à 7 | m2-Qu'est ce que tu veux dire par « si on a besoin aide » ? M2-Quand on comprend pas quand on est bloqué sur une question des choses comme ça | « ... Quand on comprend pas... » « ...quand on est bloqué sur une question... » « ...des choses comme ça... » | Aide | Accompagnement |
| 8 à 10 | m3-D'accord donc tu m'as dis tu t'assoies seule à une table et après tu fais quoi ? M3-Ba je commence par mes devoirs pour le lendemain et puis s'il me reste du temps je commence mes devoirs pour le lendemain | « ... Ba je commence par mes devoirs pour le lendemain ... » « ...et puis s'il me reste du temps je commence mes devoirs pour le lendemain... » | Démarche scolaire | Motivation |
| 11 à 12 | m4-D'accord as-tu un ordre pour faire tes devoirs pour le lendemain ? M4-Non pas spécialement dans l'ordre de mon agenda | « ... Non pas spécialement dans l'ordre de mon agenda... » | Démarche scolaire | Motivation |
| 13 à 17 | m5-qu'est ce qui a motivé ce choix de t'y inscrire ? M5-ba déjà pour essayer d'avoir de meilleures notes pour pas que si je rentre à la maison et que si je y'arrive pas bein | « ...ba déjà pour essayer d'avoir de meilleures notes ... » « ...pour pas que si je rentre à la maison et que si je y'arrive pas bein | Travail scolaire | Motivation |

| | | | | |
|---------|--|--|-------------------|----------------|
| | on puisse pas m'aider et euh parce que je trouve que c'est bien parce qu'on peut être à plusieurs et on peut s'aider entre autre (silence) avec mes amis les autres élèves les adultes pour nous dire si elles connaissent ou pas | m'aider ... » « ...et euh parce que je trouve que c'est bien parce qu'on peut être à plusieurs... » « ... et on peut s'aider entre autre (silence) avec mes amis les autres camarades les adultes pour nous dire si elles connaissent ou pas... » | | |
| 18 à 21 | m6-d'accord, quel regard porte les gens de ton entourage sur ton travail à l'aide aux devoirs ? M6-ba (silence) ba ya pas vraiment de regard c'est mon choix et puis après si ça leur plaît pas c'est pas très grave | « ... ba ya pas vraiment de regard c'est mon choix... » « ...et puis après si ça leur plaît pas c'est pas très grave... » | Regard des autres | Echec scolaire |
| 22 à 23 | m7-tes parents ? M7-non mes parents ça les gênent pas | «... non mes parents ça les gênent pas... » | Regard des autres | Echec scolaire |
| 24 à 26 | m8-tes amis ? M8-mes amis y'en a qui sont avec moi donc euh c'est agréable de savoir qu'il ya d'autres gens qu'on connaît avec nous pour pas se retrouver toute seule | « ...mes amis y'en a qui sont avec moi... » « ...donc euh c'est agréable de savoir qu'il ya d'autres gens qu'on connaît avec nous pour pas se retrouver toute seule ... » | groupe | Motivation |
| 27 à 31 | m9-oui M9-je me sens mieux j'ai moins peur d'être seule et puis euh par exemple si une camarade que tu connais mais qu'est pas dans la même classe que toi et que elle a déjà fait l'exercice elle peut t'aider et si la personne [pour désigner l'adulte qui aide] est avec quelqu'un d'autre | « ...je me sens mieux... » « ...j'ai moins peur d'être seule... » « ...et puis euh par exemple si une camarade que tu connais mais qu'est pas dans la même classe que toi et que elle a déjà fait l'exercice elle peut t'aider et si la personne [pour désigner l'adulte qui aide] est avec quelqu'un d'autre... » | solitude | Motivation |
| 32 à 34 | m10-peut-tu m'expliquer ce que tu veux dire par « moins seule » ? | « ...de se retrouver seule c'est à dire sans amis... » | Regard des autres | Echec scolaire |

| | | | | |
|---------|--|---|-------------------|----------------|
| | M10-ba euh (silence) de se retrouver seule c'est à dire sans amis et puis qu'après si elles sont pas avec toi elles peuvent se moquer de toi des choses comme ça | « et puis qu'après si elles sont pas avec toi elles peuvent se moquer de toi des choses comme ça... » | | |
| 35 à 36 | m11-d'accord ça t'es déjà arrivé M11-non | Non retenue | | |
| 37 à 39 | m12-et tes camarades de classe autre que tes amis ? M12-non pas forcément euh (silence) en faite j'évite d'en parler parce que euh ça pourrait leur arriver d'y aller aussi donc après (silence) | « ... non pas forcément... » « ... euh (silence) en faite j'évite d'en parler parce que euh ça pourrait leur arriver d'y aller aussi donc après (silence)... » | Regard des autres | Echec scolaire |
| 40 à 43 | m13-est ce que c'est quelque chose d'important pour toi ? M13-OUI (sourire) parce que j'ai commencé à y aller j'avais une p'tite moyenne et puis avec l'aide aux devoirs comme je fais mes devoirs et que ils nous expliquent et bein on apprend mieux et on comprend mieux et donc ça augmente la moyenne | « ... OUI (sourire)... » « ...parce que j'ai commencé à y aller j'avais une p'tite moyenne... » « ... et puis avec l'aide aux devoirs comme je fais mes devoirs et que ils nous expliquent et bein on apprend mieux et on comprend mieux et donc ça augmente la moyenne ... » | Résultat scolaire | Motivation |
| 44 à 47 | m14-D'accord, et par tes notes ? M14-Oui de faire mes devoirs dans le silence et quand on a des petites sœurs c'est pas toujours évident et euh donc ça permet de faire mes devoirs correctement et silencieusement | « ...de faire mes devoirs dans le silence... » « ... et quand on a des petites sœurs c'est pas toujours évident ... » « ...donc ça permet de faire mes devoirs correctement et silencieusement » | Résultat scolaire | Motivation |
| 48 à 49 | m15-D'accord d'autres choses ? M15-En cours je comprends plus | « ...En cours je comprends plus facilement... » | Résultat scolaire | Motivation |

| | | | | |
|---------|--|---|-------------------|--------------------|
| | facilement ya moins de choses où je comprends rien | « ...ya moins de choses où je comprends rien... » | | |
| 50 à 54 | <p>m16-D'accord, le fait que tu sois accompagné/aidé par des personnes qui ne sont pas des professeurs est ce que cela est important ?</p> <p>M16-Ba euh c'est bien tu connais plus de personnes et puis euh tu peux leurs poser plusieurs questions et que si t'as qu'un prof de math et que t'as besoin en anglais c'est pas facile que la tu peux demander un peu dans toutes matières</p> | <p>«... c'est bien tu connais plus de personnes... »</p> <p>«... tu peux leurs poser plusieurs questions... »</p> <p>« ...si t'a qu'un prof de math et qui t'as besoin en anglais c'est pas facile que la tu peux demander un peu dans toutes matières... »</p> | Résultat scolaire | Motivation |
| 55 à 57 | <p>m17-D'accord donc s'il y avait qu'un professeur il ne pourrait pas t'aider dans toutes les matières en faite ?</p> <p>M17-Si mais il serait pas tout correctement il serait plus de chose dans sa matière à lui</p> | « ... il serait pas tout correctement il serait plus de chose dans sa matière à lui... » | Reconnaissance | Relation éducative |
| 58 à 60 | <p>m18-Donc ce que tu apprécies si j'ai bien compris c'est que ceux qui t'aident, ils sont plus polyvalents ?</p> <p>M18-Oui voilà</p> | « ...oui voilà... » | Reconnaissance | Relation éducative |
| 61 à 65 | <p>m19-lorsque que tu n'arrives pas à faire tes devoirs, explique-moi ce que tu peux faire ?</p> <p>M19-ba par exemple quand on a une question qu'on y arrive pas euh t'appelle la personne elle vient et elle peut t'expliquer les mots qui y'a dedans et t'aider à chercher la réponse donc ça c'est plutôt bien euh</p> | <p>« ...quand on a une question qu'on y'arrive pas... »</p> <p>« ...t'appelle la personne elle vient ... »</p> <p>« ...elle peut t'expliquer les mots qui y'a dedans... »</p> <p>« ... et t'aider à chercher la réponse donc ça c'est plutôt bien ... »</p> | Travail scolaire | Motivation |

| | | | | |
|---------|--|---|-------------------|----------------|
| 66 à 68 | <p>m20-elle peut t'aider à d'autres choses ?</p> <p>m20-ba oui par exemple dans les cours ou y'a des mots compliqués elle peut t'expliquer s'que ça veut dire</p> | « ... elle peut t'expliquer s'que ça veut dire ... » | Expliquer | Accompagnement |
| 69 à 73 | <p>m21-si tu repenses à ton travail avant de venir à l'aide aux devoirs et à ton travail scolaire maintenant qu'est ce que tu dirais ?</p> <p>M21-« ...ba euh je dirais que c'est plus simple c'est plus simple à faire ces devoirs tu sais comment tu dois chercher car elle t'a montré et donc tu seras comment répondre formuler tes phrases... »</p> | <p>« ... c'est plus simple ... »</p> <p>« ...c'est plus simple à faire ces devoirs... »</p> <p>« ... tu sais comment tu dois chercher ... »</p> <p>« ...elle t'a montré ... »</p> <p>« ... tu seras comment répondre formuler tes phrases... »</p> | Résultat Scolaire | Motivation |
| 74 à 79 | <p>m22-si tu te compares à tes camarades de classe crois tu avoir plus de difficultés que les autres ?</p> <p>M22-oui parce que bein quand j'étais plus petite j'ai eu du mal à démarrer et donc j'ai eu beaucoup de soucis e euh quand j'suis arrivée en sixième j'avais jamais fait d'anglais et euh la avec l'aide aux devoirs ça m'aide mieux à comprendre donc j'participe plus en anglais et pis je comprends mieux</p> | <p>« ...quand j'étais plus petite j'ai eu du mal à démarrer ... »</p> <p>« ...j'ai eu beaucoup de soucis... »</p> <p>« ... avec l'aide aux devoirs s'a m'aide mieux à comprendre ... » « ... j'participe plus en anglais... »</p> <p>« ... je comprends mieux ... »</p> | Catégorisation | Echec scolaire |
| 80 à 85 | <p>m23-d'accord quand tu disais « j'ai eu du mal à démarrer et donc j'ai eu beaucoup de soucis » tu peux m'expliquer ?</p> <p>M23-oui ba j'ai eu du mal à écrire et quand j'suis arrivée en CP je savais pas l'alphabet et ça était un handicap et après</p> | <p>«... j'ai eu du mal à écrire ... »et « ...ça était un handicap... »</p> <p>« ...j'ai du mal à retenir... »</p> <p>« ... c'est encore un handicap... »</p> <p>« ... j'arrivais pas à faire toujours mes exercices ... »</p> | Catégorisation | Echec scolaire |

| | | | | |
|---------|---|--|----------------|----------------|
| | pour les dictées j'ai du mal à retenir euh donc c'est encore un handicap et pis j'arrivais pas à faire toujours mes exercices et donc je laissais tomber que voilà | « ... je laissais tomber que ... » | | |
| 86 à 89 | m24-ce que tu appelles « cet handicap » est toujours présent ? M24-comme chaque année on augmente les leçons pour passer à d'autres leçons et que les leçons d'avant je les connaissais pas tellement j'arrivais pas tellement à suivre avec aide aux devoirs c'est plus facile | « ...comme chaque année on augmente les leçons pour passer à d'autres leçons ... » « ...et que les leçons d'avant je les connaissais pas tellement ... » « ...j'arrivais pas tellement à suivre... » « ... avec aide aux devoirs c'est plus facile.. » | Catégorisation | Echec scolaire |
| 90 à 91 | m25-décris-moi comment on peut t'aider M25-ba euh non je vois pas | Non retenue | | |
| 92 à 95 | m26-et qui ? M26-euh peut être que si on était à deux on s'aiderait plus et que si on a un problème au même endroit on appelle la personne pour nous expliquer et si après y'en a une qu'a oublié un p'tit peu et que l'autre s'en rappelle un peu ça peut être pratique | « ... si on était à deux on s'aiderait plus... » « ...si on a un problème au même endroit... » « ...on appelle la personne pour nous expliquer ... » « ...si après y'en a une qu'a oublié un p'tit peu et que l'autre s'en rappelle un peu ça peut être pratique... » | Groupe | Motivation |
| 96 à 99 | m27-et toi tu te sentiras capable d'aider quelqu'un d'autre ? M27-oui parce que avec l'aide aux devoirs je comprends les leçons et pis si à cet endroit j'ai compris et pis que le personne a pas compris je peux lui expliquer et lui dire comment faire | « ... avec l'aide aux devoirs je comprends les leçons... » « ... je peux lui expliquer et lui dire comment faire... » | Expliquer | Accompagnement |

| | | | | | |
|------------|---|--|--|-------------------|------------|
| 100 104 | à | <p>m28-peut tu m'expliquer comment tu faisais tes devoirs avant de venir ?</p> <p>M28-ba avant j'arrivais chez moi je m'installais à mon bureau si j'arrivais pas à une question euh j'essayais de chercher et si j'arrivais pas je laissais tomber on peut pas m'aider ma mère travaille tard le soir et pis c'était souvent en anglais que j'avais des difficultés et mes parents ont jamais fait d'anglais donc c'est pas pratique</p> | <p>« ... j'arrivais chez moi je m'installais à mon bureau... »</p> <p>« ... si j'arrivais pas à une question euh j'essayais de chercher... »</p> <p>«si j'arrivais pas je laissais tombé... »</p> <p>« ... on peut pas m'aider ma mère travaille tard le soir... »</p> <p>« ...c'était souvent en anglais que j'avais des difficultés... »</p> <p>« ...mes parents ont jamais fait d'anglais donc c'est pas pratique... »</p> | Démarche scolaire | Motivation |
| 105 | | m29-oui (silence) | Non retenue | | |
| 106 107 | à | <p>m30-veux tu ajoutes quelques choses ?</p> <p>M30-non c'est bon.</p> | Non retenue | | |

Analyse de l'entretien du 17 mars 2010 avec Audrey

| Lignes | Entretien avec Audrey | Unité de sens | Sous-thème | Thème |
|---------|--|---|-------------------|----------------|
| 2 à 6 | <p>a1-Raconte moi l'aide aux devoirs en te rappelant d'un jour en particulier ? Peut être la dernière fois ?</p> <p>A1-Ba à l'aide aux devoirs on fait nos devoirs et quand on a besoin d'aide on demande à la surveillante de nous aider elle nous aide comme y faut elle nous explique comment faire et tout ça</p> | <p>« ...on fait nos devoirs... »</p> <p>« ...quand on a besoin d'aide on demande à la surveillante de nous aider... »</p> <p>« ...elle nous aide comme y faut ... »</p> <p>« ...elle nous explique comment faire... »</p> | Aide | Accompagnement |
| 7 à 9 | <p>a2-D'accord, comment ça se passe , rappelle-toi à partir du moment où tu rentres de la salle ?</p> <p>A2-Ba je vais m'asseoir , je sors mon agenda et regarder ce que j'ai à faire</p> | <p>« ...je vais m'asseoir... »</p> <p>« ...je sors mon agenda et regarder ce que j'ai à faire... »</p> | Démarche scolaire | Motivation |
| 10 à 12 | <p>a3-D'accord et après ?</p> <p>A3-Ba euh par exemple si j'ai un exercice de math à faire et si je comprends pas je demande de l'aide à la surveillante</p> | <p>« ... et si je comprends pas... »</p> <p>« ... je demande de l'aide à la surveillante... »</p> | Aide | Accompagnement |
| 13 à 14 | <p>a4-Oui est ce que tu as un ordre pour faire tes devoirs ?</p> <p>A4-Euh non je les fais comme c'est dans mon agenda, non ya pas d'ordre</p> | <p>« ...je les fais comme c'est dans mon agenda... »</p> | Démarche scolaire | Motivation |
| 15 à 19 | <p>a5-qu'est ce qui a motivé ce choix de t'y inscrire ?</p> <p>A5-ba déjà quand je suis à la maison ya mon frère et ma sœur et y sont un peu p'tit donc y font du bruit et j'ai plus de mal à me concentrer quand j'suis à l'aide aux devoirs je</p> | <p>« ...quand je suis à la maison ya mon frère et ma sœur et y sont un peu p'tit donc y font du bruit... »</p> <p>« ... j'ai plus de mal à me concentrer... »</p> <p>« ... ma mère est pas souvent libre pour m'aider... »</p> <p>« ...les surveillantes elles peuvent m'aider... »</p> | Travail scolaire | Motivation |

| | | | | |
|---------|--|---|-------------------|----------------|
| | me concentre plus et ma mère est pas souvent libre pour m'aider à faire mes devoirs donc les surveillantes elles peuvent m'aider | | | |
| 20 | a6-d'accord (silence) | Non retenue | | |
| 21 à 22 | a7-quel regard porte les gens de ton entourage sur ton travail à l'aide aux devoirs ? A7-ba ça ça fait trop rien (respiration) | « ... ça fait trop rien... » | Regard des autres | Echec scolaire |
| 23 à 27 | a8-tes parents ? A8-non mes parents ils disent trop rien du moment que je ramène des bonnes notes et tout ça ça fait rien ba moi mes parents ils préfèrent que je fasse de l'aide aux devoirs pour augmenter mes résultats et mes devoirs plutôt qu'à la maison par exemple avec du bruit et que je j'arrive pas à comprendre ma leçon | « ... je ramène des bonnes notes... » « ...je fasse de l'aide aux devoirs pour augmenter mes résultats... » « ... avec du bruit et que je j'arrive pas à comprendre ma leçon... » | Résultat scolaire | Motivation |
| 28 à 31 | a9-d'accord et tes amis ? A9-je leur dis pas vraiment que j'suis à l'aide aux devoirs après ils disent ba c'est bien moi j'le fais pas j'aime pas ça et après j'ai personne pour venir me chercher des trucs comme ça donc (silence) | « ... je leur dis pas vraiment... » | Regard des autres | Echec scolaire |
| 32 à 34 | a10-pourquoi tu leur dis pas il y a une raison ? A10-non euh ba si on fait aide aux devoirs ya pas de quoi avoir honte on va die de faire aide aux devoirs | « ...ya pas de quoi avoir honte... » | Regard des autres | Echec scolaire |
| 35 à 37 | a11-les autres camarades de ta classe ? A11-ba pff y'en n'a qui savent pas que je fais aide aux devoirs et y'en a qui font aussi aide | « ...ya jamais de remarque de moquerie des choses comme ça... » | Regard des autres | Echec scolaire |

| | | | | |
|---------|---|---|-------------------|--------------------|
| | aux devoirs ya jamais de remarque de moquerie des choses comme ça | | | |
| 38 à 42 | a12-et les professeurs ? A12-ba justement les professeurs ils trouvent ça bien qu'on fasse aide aux devoirs parce que ça peut nous améliorer justement la prof de français nous a dis qu'on devrait faire aide aux devoirs parce que en français on est pas très bon (rires) donc elle nous a conseillé de faire ça | « ...justement les professeurs ils trouvent ça bien... » « ...ça peut nous améliorer... » « ...en français on est pas très bon... » « ...elle nous a conseillé de faire... » | Résultat scolaire | Motivation |
| 43 à 47 | a13-d'accord, (silence) le fait que tu sois accompagné/aidé par des personnes qui ne sont pas des professeurs est ce que cela est important ? A13-non du moment que du moment qu'ils disent pas des des réponses fausses des choses fausses ça me va c'est pas comme si c'était euh quelqu'un qui avait aucune connaissance et qui disait des réponses totalement à côté de la plaque | « ... du moment qu'ils disent pas des des réponses fausses des choses fausses ça me va... » « ... quelqu'un qui avait aucune connaissance et qui disait des réponses totalement à côté de la plaque... » | Reconnaissance | Relation éducative |
| 48 à 49 | a14-et si par exemple la personne ne sait pas répondre A14-c'est pas grave je peux demander à d'autres personnes plus tard | « ... c'est pas grave je peux demander à d'autres personnes plus tard... » | Demande | Accompagnement |
| 50 à 54 | a15-lorsque que tu n'arrives pas à faire tes devoirs, explique-moi ce que tu peux faire ? A15-réviser la leçon et euh essayer de faire d'autres exercices du même genre pour euh dire à peu près les même réponses donc (silence) on connaît mieux la leçon on connaît plus d'exemples donc ça nous permet d'avoir plus de réponse pour l'exercice | « ...réviser la leçon... » « ...faire d'autres exercices... » « ...on connaît mieux la leçon on connaît plus d'exemples... » | Travail scolaire | Motivation |

| | | | | |
|---------|--|---|------------------|----------------|
| 55 à 58 | a16-et quand tu es à l'aide aux devoirs en particulier ? A16-ba euh si c'est une matière comme l'anglais l'espagnol on regarde dans le lexique pour savoir des mots ou alors on regarde dans le livre pour les leçons ou on peut demander un autre élève | « ...on regarde dans le lexique pour savoir des mots ou alors on regarde dans le livre pour les leçons... » « ...on peut demander un autre élève... » | Travail scolaire | Motivation |
| 59 à 62 | a17-d'accord, si tu repenses à ton travail avant de venir à l'aide aux devoirs et à ton travail scolaire maintenant qu'est ce que tu dirais ? A17-ba que je travaille mieux quand je fais aide aux devoirs que quand je faisais pas aide aux devoirs | « ... je travaille mieux... » | Travail scolaire | Motivation |
| 63 à 65 | a18-tu veux dire quoi par « je travaille mieux » A18-ça veut dire que dans les matières j'ai des meilleures notes que mes exercices sont mieux réussis mais après ya des matières où j'ai un peu baissé mais un petit peu | « ...j'ai des meilleures notes... » « ...mes exercices sont mieux réussis... » « ...des matières où j'ai un peu baissé mais un petit peu... » | Travail scolaire | Motivation |
| 66 à 69 | a19-et en classe ? A19-ba c'est une classe bruyante donc ya des matières ou je suis plus attentive que d'autres mais sinon si à l'aide aux devoirs j'ai eu du mal par exemple en français ba je vais écouter plus en classe à ce sujet là | « ...c'est une classe bruyante... » « ...des matières ou je suis plus attentive que d'autres... » « ...si à l'aide aux devoirs j'ai eu du mal par exemple en français ba je vais écouter plus en classe à ce sujet... » | Travail scolaire | Motivation |
| 70 à 71 | a20-d'accord et ça tu ne le faisais pas avant ? A20-non | Non retenue | | |
| 72 à 77 | a21-si tu te compares à tes camarades de classe croix tu avoir plus de difficultés que | « ...pas plus de difficultés... » « ... j' suis comme tout le monde... » | Catégorisation | Echec scolaire |

| | | | | |
|---------|---|--|-------------------|--------------------|
| | les autres ? A21-pas plus de difficultés j'suis comme tout le monde mais bien sur j'suis pas comme ceux qui sont dans la classe/case des intellos (rires) ya en a qui ont 18 de moyenne donc (rires) que j'suis pas comme euux j'suis j'ai pas trop de difficultés j'pense pas être en retard | « ...la classe/case des intellos... » « ...j'ai pas trop de difficultés j'pense pas être en retard... » | | |
| 78 à 79 | a22-dans ta scolarité tu as déjà eu l'impression d'être ... A22-...en retard | «en retard... » | difficulté | Echec scolaire |
| 80 à 84 | a23-oui plus en difficulté ? A23-eeeeuuuh oui c'était euh c'était l'année dernière c'était en français j'ai c'était par rapport à la prof que j'avais l'année dernière j'trouve qu'expliquer mal fin à peu près mal ça fait que je comprenais moins bien la leçon mais la prof que j'ai cette année elle explique bien elle est gentille elle crie pas | « ...je comprenais moins bien la leçon... » « ...cette année elle explique bien elle est gentille elle crie pas... » | Reconnaissance | Relation éducative |
| 85 à 87 | a24-d'accord , décris-moi comment on peut t'aider comment t'aimerais qu'on t'aide quand tu as une difficulté ? A24-ba non je demande qu'on m'explique | « ... je demande qu'on m'explique... » | Demande | Accompagnement |
| 88 à 94 | a25- est- ce que tu peux m'expliquer comment tu faisais tes devoirs avant de venir à l'aide aux devoirs ? A25-ba je m'enfermais dans ma chambre et euuh y'avait pas de musique y'avait pas de télé y'avait juste mon cahier ma leçon à coté et mon exercice des fois c'était pas très réussi avec mon frère et ma sœur qui faisait du bruit ma mère qu'était pas toujours libre mais ya | « ... je m'enfermais dans ma chambre... » « ... y'avait pas de musique y'avait pas de télé... » « ...y'avait juste mon cahier ma leçon à coté et mon exercice... » « ...mon frère et ma sœur qui faisait du bruit... » « ...ma mère qu'était pas toujours libre... » « ... des jours ou je suis pas trop motivé pour les faire... » | Démarche scolaire | Motivation |

| | | | | |
|---------|--|--|------|----------------|
| | des jours ou je suis pas trop motivé pour les faire par exemple pour le jeudi je suis pas très motivé c'est la journée la plus chargé alors pour les devoirs le jeudi on le plus de devoirs. | « ... pour le jeudi je suis pas très motivé c'est la journée la plus chargé... » | | |
| 95 à 96 | a26-est ce que c'est quelque chose d'important pour toi ? A26-ba oui car on m'aide ya le silence | « ... on m'aide... » « ...ya le silence... » | Aide | Accompagnement |
| 97 à 98 | a27-est ce que tu as des choses à ajouter ? A27-non | Non retenue | | |

Analyse de l'entretien du 17 mars 2010 avec Camille

| Lignes | Entretien avec Camille | Unité de sens | Sous-thème | Thème |
|---------|--|---|-------------------|----------------|
| 2 à 6 | <p>c1-Raconte moi l'aide aux devoirs en te rappelant d'un jour en particulier ? Peut être la dernière fois ?</p> <p>C1-Ba, les surveillant nous cherche après on va à la salle après on essaie de faire nos devoirs et tout et si on a besoin d'aide on les appelle et ils font tout leur possible pour nous aider voilà.</p> | <p>« ...les surveillants nous cherchent... »</p> <p>« ... on essaie de faire nos devoirs... »</p> <p>« ... si on a besoin d'aide on les appelle... »</p> <p>« ... ils font tout leur possible pour nous aider ... »</p> | Aide | Accompagnement |
| 7 à 8 | <p>c2-D'accord, explique-moi comment tu t'organises pour faire tes devoirs ?</p> <p>C2-(silence) ba (silence) je prends d'abord les plus compliqués que j'arrive pas et je demande.</p> | <p>« ... je prends d'abord les plus compliqués que j'arrive pas ... »</p> <p>« et je demande... »</p> | Démarche scolaire | Motivation |
| 9 à 10 | <p>c3 -Tu prends ton agenda et après tu fais quoi ?</p> <p>C3 -Je regarde les matières que je dois faire et je prends celle que j'prefère d'abord.</p> | <p>« ... Je regarde les matières que je dois faire ... »</p> <p>« ...et je prends celle que j'prefère d'abord... »</p> | Démarche scolaire | Motivation |
| 11 à 14 | <p>c4 -qu'est ce qui a motivé ce choix de t'y inscrire ?</p> <p>C4 -Ba comment ça euh j'ai pas trop la flemme en rentrant chez moi de faire mes devoirs comme ça je les fais à l'aide aux devoirs et comme ça j'peux les faire le lendemain parce que j'en ai</p> | <p>« ...Ba comment ça euh j'ai pas trop la flemme en rentrant chez moi de faire mes devoirs... »</p> <p>« ... comme ça je les fais à l'aide aux devoirs... »</p> <p>« ... et comme ça j'peux les faire le lendemain parce que j'en ai qu'un p'tit</p> | Envie | Motivation |

| | | | | |
|---------|---|---|-------------------|--------------------|
| | qu'un p'tit peu. | peu... » | | |
| 15 à 16 | c5 -quel regard porte les gens de ton entourage sur ton travail à l'aide aux devoirs ? C5 -Ba euh il s'en foute | « ... il s'en foute... » | Regard des autres | Motivation |
| 17 à 18 | c6 -Tes parents ? C6 -Ba ça va ils sont plutôt d'accord | « ... Ba ça va ils sont plutôt d'accord... » | Regard des autres | Motivation |
| 19 à 20 | c7 -Tes amis ? C7 -Ba ils disent que c'est normal | « ... Ba ils disent que c'est normal... » | Regard des autres | Motivation |
| 21 à 22 | c8 -Tes camarades de classe ? C8 -(silence) je crois pas qu'ils savent euh je crois pas qu'ils savent trop | « ... je crois pas qu'ils savent euh ... » « ...je crois pas qu'ils savent trop... » | Regard des autres | Motivation |
| 23 à 26 | c9 -d'accord, est ce que c'est quelque chose d'important pour toi ? C9 -ba ça va, des fois j'ai pas trop envie de venir mais (silence) parce que j'ai plus trop envie de faire mes devoirs mais je suis obligée et on est la pour travailler j'suis la pour les faire | « ...ba ça va,... » « ... des fois j'ai pas trop envie de venir ... » « ...mais (silence) parce que j'ai plus trop envie de faire mes devoirs ... » « ...mais je suis obligée... » « ...et on est la pour travailler j'suis la pour les faire ... » | Envie | Motivation |
| 27 à 29 | c10-le fait que tu sois accompagné/aidé par des personnes qui ne sont pas des professeurs est ce que cela est important ? | « «...Ba oui vu que je les trouve sympa c'est encore mieux... » | Reconnaissance | Relation éducative |

| | | | | |
|---------|---|---|-------------------|--------------------|
| | C10 -Ba oui vu que je les trouve sympa c'est encore mieux | | | |
| 30 à 31 | c11 -Si c'étaient tes professeurs est ce que ça te gênerait ? C11 -Non pas plus que ça non ça va | « ...Non pas plus que ça non ça va... » | Reconnaissance | Relation éducative |
| 32 à 33 | c12-Qu'est que ça t'apporte que ça ne soit pas tes profs ? C12 -Ba j'sais pas , on peut m'expliquer autrement. | « ... Ba j'sais pas,.. » « ... on peut m'expliquer autrement... » | Expliquer | Accompagnement |
| 34 à 36 | c13 -lorsque que tu n'arrives pas à faire tes devoirs, explique-moi ce que tu peux faire ? C13 -Ba je lève la main et pis je demande | « ...Ba je lève la main ... » « ...et pis je demande ... » | Démarche scolaire | Motivation |
| 37 à 39 | c14 -Oui C14 -On m'aide on m'explique, on ré- explique on fait d'autres exercices que c'ui [contraction de celui] qu'on doit faire | « ...On m'aide on m'explique on ré- explique on fait d'autres exercices que c'ui [contraction de celui] qu'on doit faire.. » | Aide | Accompagnement |
| 40 à 42 | c15 -si tu repenses à ton travail avant de venir à l'aide aux devoirs et à ton travail scolaire maintenant qu'est ce que tu dirais ? C15 -Euh | Non retenue | | |
| 43 à 44 | c16-Tu veux que je recommence ? C16-Oui | Non retenue | | |
| 45 à 47 | c17-Quand tu repenses à comment tu faisais tes devoirs avant de venir à l'aide aux devoirs et à maintenant, | « .. je pense que je travaille un peu plus ... » | Travail scolaire | Motivation |

| | | | | |
|---------|---|---|----------------|----------------|
| | qu'est que tu dirais ? C17-Ba je pense que je travaille un peu plus je pense que ça apporte un peu plus (silence) | « ...je pense que ça apporte un peu plus... » | | |
| 48 à 50 | c18-Oui mais quoi ? C18-Ba j'essaie ba déjà je sais un peu plus mes leçons et tout mais je trouve qu'un jour ça suffit pas , je faire le lundi et jeudi après. | « ...Ba j'essaie ba déjà ... » « ...je sais un peu plus mes leçons et tout ... » « ...mais je trouve qu'un jour ça suffit pas ... » « ... je faire le lundi et jeudi après... » | Envie | Motivation |
| 51 à 53 | c19-si tu te compares à tes camarades de classe, crois tu avoir plus de difficultés que les autres ? C19-Ouai (silence) dans ma classe ya beaucoup de d'intello et tout | « ... dans ma classe ya beaucoup de d'intello et tout... » | Catégorisation | Echec scolaire |
| 54 à 55 | c20-Oui C20-La plus part de la classe c'est les meilleurs | «...La plus part de la classe c'est les meilleurs... » | Catégorisation | Echec scolaire |
| 56 à 57 | c21-Oui C21-Et ça me gêne un peu | « ... Et ça me gêne un peu... » | Catégorisation | Echec scolaire |
| 58 à 61 | c22-Qu'est ce que ça a comme impacte ? C22-Ba ça me dégoûte sa me donne pas le moral car les autres ont plus de bonnes notes et que moi j'en ai pas (silence) ils ont plus de facilité à apprendre que moi (silence) c'est pas juste (en murmurant) | « ...Ba ça me dégoûte... » « ... sa me donne pas le moral... » « ... car les autres ont plus de bonnes notes... » « ...et que moi j'en ai pas ... » « ... ils ont plus de facilité à apprendre que moi ... » « ...c'est pas juste » | Groupe | Motivation |

| | | | | |
|---------|---|---|------------------|----------------|
| 63 à 65 | c23-décris-moi comment on peut t'aider ? C23-(silence) ba je sais pas trop , en m'expliquant longtemps (silence) jusqu'à ce que ça rentre par exemple si je sais pas une leçon d'histoire que j'arrive pas à l'apprendre ba que quelqu'un m'explique et tout | « ... ba je sais pas trop , en m'expliquant longtemps jusqu'à ce que ça rentre.. » « ...par exemple si je sais pas une leçon d'histoire que j'arrive pas à l'apprendre ba que quelqu'un m'explique et tout... » | Expliquer | Accompagnement |
| 66 à 67 | c24-ce quelqu'un ça peut être qui ? C24-les surveillantes (silence) ma famille | « ...les surveillantes... » « ...ma famille... » | Groupe | Motivation |
| 68 à 69 | c25-explique-moi comment tu faisais tes devoirs avant de venir ? C25- (silence) | Non retenue | | |
| 70 à 73 | c26-comment tu t'organises chez toi ? C26- (silence) des fois je fais pas mes devoirs ou je les fais vite fait par exemple mes exercices de math je les ai fait en faite j'avais rien compris alors j'ai presque rien fait il y avait personne pour m'aider, j'aime pas trop pff après je peux pas sortir | « ...des fois je fais pas mes devoirs ou je les fais vite fait.. » « ... par exemple mes exercices de math je les ai fait en faite j'avais rien compris alors j'ai presque rien fait il y avait personne pour m'aider, j'aime pas trop pff après je peux pas sortir... » | Travail scolaire | Motivation |
| 75 à 75 | c27-est ce que tu veux ajouter des choses ? C27 -non | Non retenue | | |

Les tableaux thématiques :

Accompagnement

| Sous-thèmes | Sophie | Marion | Camille | Audrey |
|-------------|--------|--|---|---|
| aide | | <p>M2 (lignes 4 à 5)</p> <p>« ...Quand on comprend pas quand on est bloqué sur une question des choses comme ça... »</p> | <p>C1 (lignes 1 à 5)</p> <p>« ...Ba, les surveillant nous cherche après on va à la salle après on essaie de faire nos devoirs et tout et si on a besoin d'aide on les appelle et ils font tout leur possible pour nous aider voilà... »</p> <p>C14 (lignes 36 à38)</p> <p>« ...On m'aide on m'explique, on ré-explique on fait d'autres exercices que c'ui [contraction de celui] qu'on doit faire... »</p> | <p>A1 (lignes 1 à 5)</p> <p>« ... Ba à l'aide aux devoirs on fait nos devoirs et quand on a besoin d'aide on demande à la surveillante de nous aider elle nous aide comme y faut elle nous explique comment faire et tout ça ... »</p> <p>A3 (lignes 9 à 11)</p> <p>« ... Ba euh par exemple si j'ai un exercice de math à faire et si je comprend pas je demande de l'aide à la surveillante ... »</p> <p>A26 (lignes 91 à 92)</p> <p>« ...ba oui car on m'aide ya le silence... »</p> |
| demande | | | | <p>A14 (lignes 46 à 47)</p> <p>« ... c'est pas grave je peux demander à d'autres personnes plus tard... »</p> <p>A24 (lignes 46 à 47)</p> <p>« ... ba non je demande qu'on</p> |

| | | | | |
|-----------|--|--|---|-----------------|
| | | | | m'explique... » |
| expliquer | | <p>M20 (lignes 61 à 63)</p> <p>« ...ba oui par exemple dans les cours ou y'a des mots compliqués elle peut t'expliquer s'que ça veut dire... »</p> <p>M27 (lignes 91 à 93)</p> <p>« ...oui parce que avec l'aide aux devoirs je comprend les leçons et pis si à cet endroit j'ai compris et pis que le personne a pas compris je peux lui expliquer et lui dire comment faire... »</p> | <p>C12 (lignes 31 à 32)</p> <p>« ...Ba j'sais pas , on peut m'expliquer autrement... »</p> <p>C23 (lignes 61 à 64)</p> <p>« ...(silence) ba je sais pas trop , en m'expliquant longtemps (silence) jusqu'à ce que ça rentre par exemple si je sais pas une leçon d'histoire que j'arrive pas à l'apprendre ba que quelqu'un m'explique et tout... »</p> | |

Démarche scolaire

| Sous-thèmes | Sophie | Marion | Camille | Audrey |
|-------------|---|---|--|--|
| | <p>S1 (lignes 1 à 3)</p> <p>« ... ba, j'apprenais mes leçons et après ba je faisais mes devoirs ... »</p> | <p>M1 (lignes 1 à 3)</p> <p>« ...Euh déjà on s'assoie un par table et si on a besoin aide on demande et la personne vient... »</p> <p>M3 (lignes 6 à 8)</p> <p>« ...Ba je commence par mes devoirs pour le lendemain et puis s'il me reste du temps je commence mes devoirs pour le lendemain...»</p> <p>M4 (lignes 9 à 10)</p> <p>« ...Non pas spécialement dans</p> | <p>C2 (lignes 6 à 7)</p> <p>« ...(silence) ba (silence) je prend d'abord les plus compliqués que j'arrive pas et je demande... »</p> <p>C13 (lignes 33 à 35)</p> <p>« ...Ba je lève la main et pis je demande... »</p> | <p>A2 (lignes 6 à 8)</p> <p>« ...je vais m'asseoir , je sors mon agenda et regarder ce que j'ai à faire... »</p> <p>A4 (lignes 12 à 13)</p> <p>« ... Euh non je les fait comme c'est dans mon agenda, non ya pas d'ordre ... »</p> <p>A25 (lignes 84 à 90)</p> <p>« ... ba je m'enfermais dans ma chambre et euuh y'avait pas de musique y'avait pas de télé</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | <p>l'ordre de mon agenda... »</p> <p>M28(lignes 94 à 98)</p> <p>« ...ba avant j'arrivais chez moi je m'installer à mon bureau si j'arrivais pas à une question euh j'essayais de chercher et si j'arrivais pas je laissais tombé on peut pas m'aider ma mère travaille tard le soir et pis c'était souvent en anglais que j'avais des difficultés et mes parents ont jamais fait d'anglais donc c'est pas pratique... »</p> | | <p>y'avait juste mon cahier ma leçon à coté et mon exercice des fois c'étais pas très réussi avec mon frère et ma sœur qui faisait du bruit ma mère qu'était pas toujours libre mais ya des jours ou je suis pas trop motivé pour les faire par exemple pour le jeudi je suis pas très motivé c'est la journée la plus chargé alors pour les devoirs le jeudi on le plus de devoirs.... »</p> |
|--|--|---|--|---|

Motivation

| Sous-thèmes | Sophie | Marion | Camille | Audrey |
|------------------|--|--|--|--|
| Travail scolaire | <p>S5 (lignes 10 à 12)</p> <p>« ...on m'explique (silence) ce que j'ai pas compris ya mes amis aussi qui peuvent m'expliquer ce que j'ai pas compris et pis si j'ai oublié un truc ils peuvent me prêter... »</p> <p>S6 (lignes 13 à 14)</p> <p>« ...c'est plus calme et j'y arrive mieux on m'explique... »</p> | <p>M5 (lignes 11 à 15)</p> <p>« ...ba déjà pour essayer d'avoir de meilleurs notes pour pas que si je rentre à la maison et que si je y'arrive pas bein on puisse pas m'aider et euh parce que je trouve que c'est bien parce qu'on peut être à plusieurs et on peut s'aider entre autre (silence) avec mes amis les autres camarades les adultes pour nous dire si elles connaissent ou pas... »</p> <p>M15(lignes 44 à 45)</p> <p>« ...En cours je comprend plus</p> | <p>C3 (lignes 8 à 9)</p> <p>« ... Je regarde les matières que je dois faire et je prend celle que j'prefère d'abord ... »</p> <p>C17 (lignes 44 à 46)</p> <p>« ...Ba je pense que je travaille un peu plus je pense que ça apporte un peu plus (silence)... »</p> <p>C26 (lignes 69 à 72)</p> <p>« ... (silence) des fois je fais pas mes devoirs ou je les fais vite fait par</p> | <p>A5 (lignes 14 à 18)</p> <p>« ...ba déjà quand je suis à la maison ya mon frère et ma sœur et y sont un peu p'tit donc y font du bruit et j'ai plus de mal à me concentrer quand j'suis à l'aide aux devoirs je me concentre plus et ma mère est pas souvent libre pour m'aider à faire mes devoirs donc les surveillantes elles peuvent m'aider... »</p> <p>A15 (lignes 48 à 51)</p> <p>« ...réviser la leçon et euh essayer de faire d'autres exercices du même genre pour euh</p> |

| | | | | |
|-------------------|---|---|--|--|
| | <p>S9 (lignes 19 à 20) « ... oui je comprend mieux j'y arrive mieux... »</p> <p>S11 (lignes 27 à 28) « ...oui j'ai des meilleurs notes... »</p> <p>S13 (lignes 27 à 28) « ...euh je comprend mieux... »</p> | <p>facilement ya moins de choses où je comprend rien... »</p> <p>M19 (lignes 57 à 60) « ...ba par exemple quand on a une question qu'on y'arrive pas euh t'appelle la personne elle vient et elle peut t'expliquer les mots qui y'a dedans et t'aider à chercher la réponse donc ça c'est plutôt bien euh... »</p> <p>M27 (lignes 91 à 93) « ...oui parce que avec l'aide aux devoirs je comprend les leçons et pis si à cet endroit j'ai compris et pis que le personne a pas compris je peux lui expliquer et lui dire comment faire... »</p> | <p>exemple mes exercices de math je les ai fait en faite j'avais rien compris alors j'ai presque rien fait il y avait personne pour m'aider, j'aime pas trop pff après je peux pas sortir... »</p> | <p>dire à peu près les même réponses donc (silence) on connaît mieux la leçon on connaît plus d'exemples donc ça nous permet d'avoir plus de réponse pour l'exercice ... »</p> <p>A16 (lignes 52 à 55) « ... ba euh si c'est une matière comme l'anglais l'espagnol on regarde dans le lexique pour savoir des mots ou alors on regarde dans le livre pour les leçons ou on peut demander un autre élève ... »</p> <p>A17 (lignes 46 à 59) « ... ba que je travaille mieux quand je fais aide aux devoirs que quand je faisais pas aide aux devoirs ... »</p> <p>A18 (lignes 62 à 62) « ... ça veut dire que dans les matières j'ai des meilleurs notes que mes exercices sont mieux réussis mais après ya des matières où j'ai un peu baissé mais un petit peu ... »</p> <p>A19 (lignes 63 à 66) « ...ba c'est une classe bruyante donc ya des matières ou je suis plus attentive que d'autres mais sinon si à l'aide aux devoirs j'ai eu du mal par exemple en français ba je vais écouté plus en classe à ce sujet là ... »</p> |
| Résultat scolaire | <p>S7(lignes 15 à 16) « ...oui j'apprend mieux j'ai des meilleurs notes... »</p> | <p>M13 (lignes 37 à 40) « ...OUI (sourire) parce que j'ai commencé à y aller j'avais une p'tite moyenne et puis avec l'aide aux devoirs comme je fais mes devoirs et que ils</p> | | <p>A8 (lignes 22 à 26) « ... non mes parents ils disent trop rien du moment que je ramène des bonnes notes et tout ça ça fait rien ba moi mes parents ils préfèrent que je fasse de l'aide aux devoirs</p> |

| | | | | |
|-------|---|--|--|--|
| | | <p>nous expliquent et bein on apprend mieux et on comprend mieux et donc ça augmente la moyenne... »</p> <p>M14 (lignes 41 à 43)</p> <p>« ...Oui de faire mes devoirs dans le silence et quand on a des petites sœurs c'est pas toujours évident et euh donc ça permet de faire mes devoirs correctement et silencieusement... »</p> <p>M16 (lignes 46 à 50)</p> <p>« ...Ba euh c'est bien tu connais plus de personnes et puis euh tu peux leurs poser plusieurs questions et que si t'a qu'un prof de math et qui ta besoin en anglais c'est pas facile que la tu peux demander un peu dans toutes matières... »</p> <p>M21 (lignes 64 à 68)</p> <p>« ...ba euh je dirais que c'est plus simple c'est plus simple à faire ces devoirs tu sais comment tu dois chercher car elle t'a montré et donc tu seras comment répondre formuler tes phrases... »</p> | | <p>pour augmenter mes résultats et mes devoirs plutôt qu'à la maison par exemple avec du bruit et que je j'arrive pas à comprendre ma leçon... »</p> <p>A12 (lignes 37 à 40)</p> <p>« ... ba justement les professeurs ils trouvent ça bien qu'on fasse aide aux devoirs parce que ça peut nous améliorer justement la prof de français nous a dis qu'on devrait faire aide aux devoirs parce que en français on est pas très bon (rires) donc elle nous a conseillé de faire ça ... »</p> |
| Envie | <p>S3 (lignes 6 à 7)</p> <p>« ... ba c'est les profs qui m'ont dit de venir et aussi parce que j'avais envie... »</p> <p>S4 (lignes 8 à 9)</p> <p>« ... ba pour m'aider. (rires)... »</p> | | <p>C4 (lignes 10 à 13)</p> <p>« ...Ba comment ça euh j'ai pas trop la flemme en rentrant chez moi de faire mes devoirs comme ça je les fais à l'aide aux devoirs et comme ça j'peux les faire le lendemain parce que j'en ai qu'un p'tit peu... »</p> <p>C9 (lignes 22 à 25)</p> | |

| | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| | S8 (lignes 17 à 18) « ...ba si je viendrais quand même... » | | « ...ba ça va, des fois j'ai pas trop envie de venir mais (souffle) parce que j'ai plus trop envie de faire mes devoirs mais je suis obligée et on est la pour travailler j'suis la pour les faire... » C18 (lignes 47 à 49) « ...Ba j'essaie ba déjà je sais un peu plus mes leçons et tout mais je trouve qu'un jour ça suffit pas , je faire le lundi et jeudi après... » | |
| Avenir/projet | S14 (lignes 29 à 30) « ...je sais pas trop... » | | | |
| Solitude | | M9 (lignes 11 à 15) « ...je me sens mieux j'ai moins peur d'être seule et puis euh par exemple si une camarade que tu connais mais qu'est pas dans la même classe que toi et que elle a déjà fait l'exercice elle peut t'aider et si la personne [<i>pour désigner l'adulte qui aide</i>] est avec quelqu'un d'autre... » | | |
| Groupe | | M26 (lignes 87 à 90) « ...euh peut être que si on était à deux on s'aiderait plus et que si on a un problème au même endroit on appelle la personne pour nous expliquer et si après y'en a une qu'a oublié un p'tit peu et que l'autre s'en rappelle un peu ça peut être pratique... » | C22 (lignes 57 à 60) « ...Ba sa me dégoûte sa me donne pas le moral car les autres ont plus de bonnes notes et que moi j'en ai pas (silence) ils ont plus de facilité à apprendre que moi (silence) c'est pas juste (en murmurant)... » | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | <p>M8 (lignes 22 à 24)</p> <p>« ...mes amis y'en a qui sont avec moi donc euh c'est agréable de savoir qu'il ya d'autres gens qu'on connaît avec nous pour pas se retrouver toute seule... »</p> | <p>C24 (lignes 65 à 66)</p> <p>« ...les surveillantes (silence) ma famille... »</p> | |
|--|--|--|---|--|

Echec scolaire

| Sous-thèmes | Sophie | Marion | Camille | Audrey |
|----------------|--------|---|--|---|
| catégorisation | | <p>M22 (lignes 74 à 79)</p> <p>« ...oui parce que bein quand j'étais plus petite j'ai eu du mal à démarrer et donc j'ai eu beaucoup de soucis e euh quand j'suis arrivé en sixième j'avais jamais fais d'anglais et euh la avec l'aide aux devoirs s'a m'aide mieux à comprendre donc j'participe plus en anglais et pis je comprends mieux ... »</p> <p>M23 (lignes 75 à 80)</p> <p>« ...oui ba j'ai eu du mal à écrire et quand j'suis arrivée en CP je savais pas l'alphabet et ça était un handicap et après pour les dictées j'ai du mal à retenir euh donc c'est encore un handicap et pis j'arrivais pas à faire toujours mes exercices et donc je laissais tomber que voilàM24-comme chaque année on augmente les leçons pour passer à d'autres leçons et que les leçons d'avant je les connaissais pas</p> | <p>C19 (lignes 50 à 52)</p> <p>« ...Ouai (silence) dans ma classe ya beaucoup de d'intello et tout... »</p> <p>C20 (lignes 53 à 54)</p> <p>« ...La plus part de la classe c'est les meilleurs... »</p> <p>C21 (lignes 55 à 56)</p> <p>« ...Et ça me gêne un peu... »</p> | <p>A21 (lignes 69 à 73)</p> <p>« ...pas plus de difficultés j'suis comme tout le monde mais bien sur j'suis pas comme ceux qui sont dans la classe/case des intellos (rires) ya en a qui ont 18 de moyenne donc (rires) que j'suis pas comme euux j'suis j'ai pas trop de difficultés j'pense pas être en retard... »</p> |

| | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|
| | | tellement j'arrivais pas tellement à suivre avec aide aux devoirs c'est plus facile... » | | |
| difficulté | | | | A22 (lignes 74 à 75) «en retard... » |
| Regard des autres | | <p>M6 (lignes 16 à 19) « ...ba (silence) ba ya pas vraiment de regard c'est mon choix et puis après si ça leur plaît pas c'est pas très grave... »</p> <p>M7(lignes 20 à 21) « ...non mes parents ça les gênent pas... »</p> <p>M10 (lignes 25 à 28) « ...ba euh (silence) de se retrouver seule c'est à dire sans amis et puis qu'après si elles sont pas avec toi elles peuvent se moquer de toi des choses comme ça... »</p> <p>M12 (lignes 43 à 36) « ...non pas forcément euh (silence) en faite j'évite d'en parler parce que euh ça pourrait leur arriver d'y aller aussi donc après (silence)... »</p> | <p>C5 (lignes 14 à15) « ...Ba euh il s'en foute... »</p> <p>C6 (lignes 16 à 17) « ...Ba ça va ils sont plutôt d'accord... »</p> <p>C7 (lignes 18 à 19) « ...Ba ils disent que c'est normal... »</p> <p>C8 (lignes 20 à 21) « ... (silence) je crois pas qu'ils savent euh je crois pas qu'ils savent trop... »</p> | <p>A7 (lignes 20 à 21) « ...ba ça ça fait trop rien (respiration)... »</p> <p>A9 (lignes 22 à 26) « ... je leur dis pas vraiment que j'suis à l'aide aux devoirs après ils disent ba c'est bien moi j'le fais pas j'aime pas ça et après j'ai personne pour venir me chercher des trucs comme ça donc (silence)... »</p> <p>A11 (lignes 27 à 30) « ... ba pff y'en n'a qui savent pas que je fais aide aux devoirs et y'en a qui font aussi aide aux devoirs ya jamais de remarque de moquerie des choses comme ça... »</p> |

Relation éducative

| Sous-thèmes | Sophie | Marion | Camille | Audrey |
|----------------|--|--|--|--|
| Reconnaissance | <p>S10 (lignes 21 à 22)</p> <p>« ...ba non je trouve que c'est pareil... »</p> | <p>M17(lignes 43 à 36)</p> <p>« ...Si mais il serait pas tout correctement il serait plus de chose dans sa matière à lui... »</p> <p>M18 (lignes 43 à 36)</p> <p>« ...Oui voilà... »</p> | <p>C10 (lignes 26 à 28)</p> <p>« ...Ba oui vu que je les trouve sympa c'est encore mieux... »</p> <p>C11 (lignes 29 à 30)</p> <p>« ...Non pas plus que ça non ça va... »</p> | <p>A13 (lignes 41 à 45)</p> <p>« ... non du moment que du moment qu'ils disent pas des des réponses fausses des choses fausses ça me va c'est pas comme si c'était euh quelqu'un qui avait aucune connaissance et qui disait des réponses totalement à côté de la plaque... »</p> <p>A23 (lignes 76 à 80)</p> <p>« ...eeeeuuuh oui c'était euh c'était l'année dernière c'était en français j'ai c'était par rapport à la prof que j'avais l'année dernière j'trouve qu'expliquer mal fin à peu près mal ça fait que je comprenais moins bien la leçon mais la prof que j'ai cette année elle explique bien elle est gentille elle crit pas... »</p> |

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andre, B.(1998). *Motiver pour enseigner*. Hachette éducation. 125p.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (11ème éd.). 291p.
- Blanchet A. & Gotman A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan. 125 p.
- Boutinet, J.P. (2001). « Repères anthropologiques » in *Cahiers Pédagogiques*, n°393, p.11-13.
- Brouaux, K.(2009). Le projet de reprise d'études chez les adultes en activité professionnelle :Contribution à l'étude de la motivation en formation diplômante de niveau Bac +4 / Bac +5. (Mémoire non publié. UFR des Arts et des Sciences Humaines). Tours : Université François Rabelais. 273 p.
- Chabert-Ménager,G.(1996). *Des élèves en difficulté*. Paris: L'Harmattan.p.157
- Carré, P. & Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunob. 404 p.
- Charpentier, B. (2004). *Motivation et relation éducative parcours de 4 jeunes adultes issus de la formation alternée*. (Mémoire non publié. UFR des Arts et Sciences Humaines).Tours : Université François Rabelais. 162 p.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*. Bruxelles : De Boeck. (3eme éd.).p.378
- Danvers, F.(2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve -d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.697p.
- Delarue, F.(2010). « Les « élèves à besoins éducatifs particuliers » », in *Cahiers pédagogiques*, n°489, mars 2010, pp.20-21.
- Direction de l'information légale et administrative, «L'intégration scolaire par les textes », Ressource en ligne. Accédée le /05/2010 sur http://www.vie-publique.fr/documents-vp/integra_text.shtml
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunob. 120 p.
- Filloux, J. (). « Relation éducative et autonomie du sujet », Ressource en Ligne. Accédée le 2/05/2010, sur <http://www.meirieu.com/COURS/texte15.pdf>.
- François, J. (2006). « Formateurs et formés : de la relation éducative à la relation judiciaire », ressource en ligne, accédé le 02/05/2010 sur <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article1112>
- Fustier,P. & Jeanne,P. (2004). *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. Paris : Bordas. 319p.
- Gaberan P. (2003). *La relation éducative : un outil professionnel pour un projet humaniste*. Ramonville Saint-Agne: Erès. 144p.
- Glasman, D.(2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF. 317 p.

- Le Bouëdec, G. (2002). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps » in *Education Permanente*, n°153, p.13-19
- Le Bouëdec, G. ; Du Crest, A ; Pasquier, L. ; Sthal, R.(2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible*. Paris; Montréal; Budapest : l'Harmattan. 207p.
- Lecomte, J. (2005), « Trois clés » in *les Cahiers Pédagogique* n°429-430. p.10-11
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod. 142 p.
- Louis, J.M. & Ramond F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris : Dunod. 264p.
- Madiot, P.(2010). « Une longue histoire, des « enfants anormaux » aux élèves « à besoins éducatifs particuliers », in *Cahiers pédagogiques*, n°489, mars 2010, p.15.
- Mansuy, A. & Zakhartchouk, J.M. (2009). *Pour un accompagnement éducatif efficace*. Besançon : Centre régional de documentation pédagogique de Franche-Comté. 177 p.
- Meirieu, P. (2008). « Lutter contre « l'échec scolaire » : Pourquoi ? Comment ? ». Ressource en ligne. Accédée le 18/12/2009 sur http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire_pourquoi_comment.htm
- Meyor C. (2002). *L'affectivité en éducation*. Bruxelles : De Boeck. 263 p.
- Ministère de l'Education Nationale (2008). *BO n°25 du 19 juin 2008 sur l'accompagnement éducatif*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Ministère de l'Education Nationale.(2001) « Charte de l'accompagnement à la scolarité ». Ressource en ligne accédée le 15/04/2010 sur <http://www.clas78.org/documents/charte-nationale.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale. « questions-réponses ». Ressource en ligne. Accédée le /05/10 sur <http://www.educationprioritaire.education.fr/echanger/questions-reponses.html>
- Mucchielli, A. (1981). *Les motivations*. Paris : PUF (rééd.2000). 127 p.
- Postic, M. (1978). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France.(3eme éd.). 272p.
- Quivy, R.& Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris :Dunod.(3eme éd.). 256p.
- Robbes, B. (2006). « les trois conceptions actuelles de l'autorité ». Accédée le 3/05/2010 sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283
- Rouzel, J.(2002). *Le transfert dans la relation éducative :Psychanalyse et travail social*. Paris: Dunod. 231 p.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. (2eme éd. 2009). 221p.

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| Sommaire | 2 |
| Introduction..... | 3 |
| Préambule à la recherche..... | 4 |
| Du projet d'enseignement et de poursuite d'étude à un métier en attendant : assistante d'éducation..... | 4 |
| I- L'approche conceptuelle : motivation et accompagnement face à l'échec scolaire...5 | |
| 1- Le concept de motivation | 5 |
| 1.1-Définitions : | 5 |
| 1.2-La théorie de l'autodétermination de E.L. Deci et R.M. Ryan : | 6 |
| 1.3-Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : | 8 |
| 1.4-La dynamique motivationnel de Rolland Viau : | 10 |
| 1.4.1-Les sources : | 10 |
| 1.4.2-Les manifestations : | 11 |
| 1.4.3-Les facteurs : | 11 |
| 1.5-La théorie des buts de compétence : | 12 |
| 1.7-Le sentiment d'efficacité personnelle de Albert Bandura : | 13 |
| 1.8-La théorie valeur /attentes d'Eccles : | 14 |
| 1.9-La régulation de la motivation : | 14 |
| 2-Le concept d'accompagnement | 16 |
| 2.1-Etymologie et Définition : | 16 |
| 2.2-Emergence de l'accompagnement : | 17 |
| 2.3-Emergence de l'accompagnement scolaire: | 18 |
| L'accompagnement scolaire : | 18 |
| L'accompagnement éducatif : | 20 |
| 2.4-L'accompagnement en éducation : | 21 |
| 3-Le concept de relation éducative | 22 |
| 3.1-Définition: | 22 |
| 3.2- Les différents statuts de la relation éducative : | 22 |
| 3.3- L'identification : | 24 |
| 3.4- L'autonomie : | 26 |
| 3.4- L'autorité : | 27 |
| 4-Le concept d'échec scolaire : | 29 |
| 4.1- Repère historique de la prise en compte des élèves « à besoins éducatifs spécifiques » : | 29 |
| 4.2-Définition de l'échec scolaire : | 31 |
| 4.2.1- les difficultés scolaires : | 31 |
| 4.2.2- L'élève en échec : | 32 |
| 4.2.2- L'élève en difficulté : | 32 |
| 4.3- La théorie du handicap socioculturel : | 33 |
| 4.4- Le mécanisme des stéréotypes : | 34 |
| 5- Problématisation de la question de recherche | 36 |
| II- L'approche méthodologique..... | 37 |

| | |
|--|-----------|
| 1-La méthodologie de recherche : | 37 |
| 1.1- Le choix de la technique d'entretien : | 37 |
| 1.2- La construction de la grille d'entretien : | 38 |
| 1.3- Le choix des interviewés : | 39 |
| 1.4- Le déroulement des entretiens : | 40 |
| 1.5- La transcription des entretiens : | 41 |
| 2-L'analyse des entretiens : | 42 |
| 2.1- La méthode de construction des grilles d'analyse des entretiens : | 42 |
| 2.2- L'analyse des entretiens : | 43 |
| 2.2.1- L'entretien de Sophie : | 43 |
| 2.2.2- L'entretien de Marion : | 44 |
| 2.2.3- L'entretien de Audrey: | 45 |
| 2.2.4- L'entretien de Camille: | 46 |
| 3-L'interprétation des entretiens : | 47 |
| 3.1- La relation éducative : | 47 |
| 3.2- L'accompagnement : | 47 |
| 3.3- La démarche scolaire : | 48 |
| 3.4- L'échec scolaire : | 48 |
| 3.4.-Le regard des autres : | 48 |
| 3.5- la difficulté : | 48 |
| 3.6-la catégorisation : | 49 |
| 3.5- La motivation : | 49 |
| 3.5.1- L'envie : | 49 |
| 3.5.2- La solitude et le groupe: | 50 |
| 3.5.3- les résultats scolaires : | 50 |
| 3.5.4-Le travail scolaire : | 51 |
| 3.6- le vocabulaire : | 52 |
| Conclusion | 54 |
| Annexes | 56 |
| Questionnaire sur l'aide aux devoirs | 56 |
| Grille d'entretien : | 58 |
| Conventions de transcription des entretiens | 59 |
| Entretien du 3 février 2010 avec Sophie..... | 60 |
| Entretien du 10 mars 2010 avec Marion..... | 61 |
| Entretien du 17 mars 2010 avec Audrey..... | 64 |
| Entretien du 17 mars 2010 avec Camille..... | 67 |
| Analyse de l'entretien du 3 mars 2010 avec Sophie..... | 70 |
| Analyse de l'entretien du 10 mars 2010 avec Marion | 72 |
| Analyse de l'entretien du 17 mars 2010 avec Audrey | 79 |
| Analyse de l'entretien du 17 mars 2010 avec Camille | 85 |
| Les tableaux thématiques : | 90 |
| Références Bibliographiques | 99 |
| Table des Matières | 101 |

Accompagnement éducatif et (re) motivation : la cas particulier du collège

AUBERT Sandra, 2010.

Université François Rabelais – Tours

Mémoire présenté pour l'obtention du Master Professionnel 1ère année – Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation.

Resumen :

El acompañamiento educativo es un dispositivo ponido en marcha desde septiembre 2007 que se desarrolla fuera de la escuela y que se compone de diferentes talleres. La ayuda de los deberes es uno de los talleres posible que acoge a los alumnos para ayudarles hacer sus deberes.

Basando el trabajo en 4 entrevistas dirigidas en ciertos alumnos que tienen dificultades al colegio, el autor intenta de entender las metodos de motivacion aliados a la ayuda de los deberes que permiten a los alumnos seguir mejor en su aprendizaje.

Se apoya en los conceptos de motivación, acompañamiento, relación educativa y fracaso escolar. Se destaca particularmente las influencias de la ayuda de los deberes sobre la motivación de los alumnos.

El autor habla de su metodología de investigación a partir de la manera de construir y dirigir sus entrevistas, hasta la elaboración de sus cuadros de análisis y de su interpretación.

Palabras clave: Motivación, fracaso escolar, acompañamiento , relación educativa, alumno en dificultades.

Accompagnement éducatif et (re) motivation : la cas particulier du collège

AUBERT Sandra, 2010.

Université François Rabelais – Tours

Mémoire présenté pour l'obtention du Master Professionnel 1ère année – Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation.

Résumé :

L'accompagnement éducatif est un dispositif mis en place depuis la rentrée 2007 qui se déroule hors temps scolaire et qui se compose de différents ateliers. L'aide aux devoirs est un des ateliers possible qui accueille les élèves pour les aider à faire leurs devoirs.

En basant le travail sur 4 entretiens menés au près d'élèves en difficulté du collège, l'auteur s'attache à comprendre les mécanismes de motivation liés à l'aide aux devoirs qui permettent aux élèves de mieux continuer dans leur apprentissage.

Elle se fonde pour cela sur un apport théorique autour des concepts de motivation, d'accompagnement, de relation éducative et d'échec scolaire. Il en ressort le rôle de l'aide aux devoirs sur la motivation des élèves.

L'auteur nous fait part également de sa méthodologie de recherche depuis la façon de construire et mener ses entretiens, jusqu'à l'élaboration de ses grilles d'analyse et de son interprétation.

Mots-clés : Motivation, Echec scolaire, Accompagnement, Relation éducative, élève en difficulté.